المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة الدراسات العليا
قسم التربية الخاصة

مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض (دراسة مقارنة)

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود

إعداد الطالب
حسين بن علي المالكي
٤٢٦١٢١١٩٦

إشراف الدكتور
بندر بن ناصر العتيبي
قسم التربية الخاصة

١٤٢٨هـ - ١٤٢٩ هـ

مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض. (دراسة مقارنة)

إعـــداد

حسين بن علي المالكي

إشراف الدكتور

بندر بن ناصر العتيبي

نوقشت هذه الرسالة يوم الأحد بتاريخ ٣ / ٧ / ١٤٢٩هـ

الموافق ٦ / ٧ / ٢٠٠٨ م

وتمت إجازتها

أعضاء لجنة الحكم على الرسالة	الصفة	التوقيع
١- د. بندر بن ناصر العتيبي	مقرراً	
٢- أ.د. عبدالعزيز محمد العبدالجبار	عضواً	
٣- د. علي محمد هوساوي	عضواً	

بسم الله الرحمن الرحيم

" وقُــل ربِّ زدِنــي عِلْمــاً "

سورة طه ، آية ١١٤

صدق الله العظيم

الإهـداء

إلى والدي ...

غفر الله له وأسكنه فسيح جناته .

إلى والدتي ...

أطال الله في عمرها على طاعته .

إلى زوجتي ...

التي تحملت معي مشقة العمل والدراسة .

إلى إخواني وأخواتي ...

الذين دعموا مسيرتي في هذا ا ال .

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين حمد الشكر والعرفان بالنعيم عامةً وبنعمة التعليم خاصة، والحمد لله الذي أنار للمسلمين طريق الهدى وأخرجهم من الظلمات إلى النور، والصلاة والسلام على أشرف مبعوث ومربٍ للبشرية محمدٍ وعلى آله وصحبه أجمعين . وبعد :

عرفانا بالحق والشكر لما تعلمته في كيفية إعداد هذا البحث أتقدم بالشكر العميق والتقدير الكبير للمربي الفاضل أستاذي الدكتور بندر بن ناصر العتيبي والذي استفدت من علمه وتوجيهاته وخبراته وملاحظاته مما كان له أكبر الأثر في إخراج الرسالة ذه الصورة .

فقد كان لي نعم الأستاذ لغزارة علمه وثاقب توجيهاته وتواضعه ورحابة صدره، فقد أعطى هذه الرسالة الكثير من جهده ووقته، وإني أجد لساني وقلمي عاجزين عن التعبير عن مدى شكري وتقديري.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، وخاصة من قام بتدريسي أو توجيهي خلال فترة الدراسة فلهم خالص الشكر والعرفان والدعاء.

كذلك أتوجه بالشكر والتقدير إلى سعادة الأستاذ الدكتور/ عبدالعزيز العبدالجبار ، وإلى سعادة الدكتور/ علي هوساوي ، من قسم التربية الخاصة لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة .

كما أتوجه بالشكر والامتنان إلى كل من ساهم في إنجاز هذه الرسالة.

سائلا من الله التوفيق والسداد.

الباحث

الملخص

مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد و برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض

حسين المالكي

جامعة الملك سعود، ٢٠٠٨

هدفت الدراسة الحالية إلى مقارنة مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا الملتحقين بمعاهد و برامج التربية الفكرية وذلك من خلال استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي على ا موعتين للتعـرف على الفروق بينهما . تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا من ذوي التخلف العقلي البسيط ، الذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١٢) سنة ، ودرجة ذكائهم مـن (٥٠ – ٧٠) درجة . أظهرت نتائج الدراسة :

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذ برامج التربيـة الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ بـرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للأبعاد الرئيسية (بعد مهارات الحياة اليومية، بعد التنشئة الاجتماعية) وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الأبعاد الفرعية (المهارات الذاتيـة، الأنـشطة المـ ليـة، المهارات ا تمعية، العلاقات الشخصية المتبادلة، المسايرة) وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

٤. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية لبعد التواصل.

٥. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الأبعاد الفرعية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة والكتابة، وقت الراحة والترفيه) .

Abstract

Adaptive Behavior Skills of Students in Intellectual Institutions and Self Contained Classes in Regular Schools (Comp active Study)

Al milky, Hussain Ali R

King Saud University – 2008

This study aimed to compare the adaptive behavior skills of the students with mental retardation at the Intellectual Institutions and Self Contained Classes in Regular Schools by using Vineland adaptive behavior scale on the two groups to probe the variations on them.

The analytical descriptive method has been used, the sample comprised of 60 students with mild mental retardation between the ages of 9 – 12, and their IQ ranged between was 50 – 70 degree. The study showed the following findings:

1. Variations of statistical evidence between the Intellectual students' average marks and those of the Self Contained Classes in schools. The study showed that there is a variation in the total degree of the adaptive behavior for the students of the Self Contained Classes at schools.

2. Sub dimensional variations of statistical evidence between the averages of the Intellectual students' marks and those of the Self Contained Classes at schools (Daily living skills and social nurture). These variations were counted for the Self Contained Classes at schools.

3. Sub dimensional variations of statistical evidence between the averages of the Intellectual students' marks and those of the Self Contained Classes at schools (personal skills, house activities, social skills, interpersonal relations and accompaniment) for the students of Self Contained Classes at schools.

4. No variations on the overall degree of statistical eveidence between the average marks of the Intellectual students, and those of the Self Contained Classes at schools which could be attributed to the difficulty in comunicating.

5. No sub dimensional variations of statistical evidence between the average marks of the Intellectual students and those of the Self Contained Classes

at schools (linguistic communication, expressive language, reading , writing, and leisure time) .

فهرس محتويات الدراسة

فهـرس الجـداول :

فهـرس الأشكـال

فهرس الملاحـق

الفصل الأول

مدخـل الدراسـة

مقدمة الدراسة :

لا تنحصر مشكلة التلاميذ المتخلفين عقليا في مجال التعليم فحسب ، بل تمتد لتشمل ا ال الاجتماعي الذي يعد أساسا هاما لتفاعلهم مع المحيطين م . ينعكس هذا التفاعل في قدرة هؤلاء التلاميذ على القيام بمهام الحياة اليومية وممارسة الأنشطة المطلوبة في ا تمع . ونظراً لأن المدرسة هي المصدر الرئيس لاكتساب التلاميذ المهارات الأساسية ؛ فإن دورها لا يقتصر فقط على تقديم المعلومات الأولية في القراءة والكتابة والمبادئ الأساسية في الحساب بل يمتد إلى تعليمهم كيفية التوافق للمواقف المختلفة داخل المدرسة وخارجها . (هارون ، ١٩٩٦) .

يقاس التوافق الاجتماعي من خلال المهارات السلوكية والتي يمكن من خلالها إعطاء دلالة حقيقية إذا ما كان سلوك الفرد مرتبطاً بعمره الزمني و متوافقا ومتكيفا مع سلوكيات الآخرين ، وتعكس هذه المهارات ما يطلق عليه السلوك التكيفي الذي يعد المحك الثاني في تشخيص حالات التخلف العقلي حسب تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (٢٠٠٢) . والذي ينص على أن التخلف العقلي هو " عجز يوصف بأنة قصور جوهري وواضح في كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي ، و يظهر جليا في المهارات التكيفية ، والمفاهيمية ، والاجتماعية ، والعملية ، و يبدأ هذا العجز في الظهور قبل سن الثامنة عشرة ". (في العتيبي ،٢٠٠٤) ص١٩.

تتأثر سرعة وجودة اكتساب السلوك التكيفي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا للمهارات المختلفة بالبيئة المحيطة، ذلك أن تعلم هؤلاء التلاميذ للمهارات السلوكية في بيئة أقل عزلاً يساعد على سرعة اندماجهم وتفاعلهم مع باقي أفراد ا تمع . ولو نظرنا إلى واقع سلوك التلاميذ المتخلفين عقليا في داخل المعهد أو المدرسة لوجدنا هذه السلوكيات تتصف عادة بالتدني مقارنة بالعاديين في الأبعاد المختلفة للسلوك التكيفي كما تم ايضاحة في كل من (Collinan,1984 ، Tunail-Kotoski,1998 & Loveland، & Vig).

Jedrysek,1995بل إن التدني أو القصور في مهارات السلوك التكيفي تختلف مابين تلاميذ المعهد وتلاميذ البرنامج الملحق بالمدرسة العادية تبعاً للبيئة المعزولة في المعهد والبيئة الأقرب للعادية في برامج الدمج الموجودة في المدارس العادية. (الروسان ، ٢٠٠٠) .

مشكلة البحث :

يمثل التلميذ المتخلف عقليا مشكلة للمجتمع المحيط به من آباء وزملاء ومدرسين ومشرفين حيث يعانى من قصور في مهارات السلوك التكيفي تؤثر في تكيفه الاجتماعي وتفاعله مع الآخرين ويعمل ذلك القـصور على التقليل من استفادته من البرامج المقدمة له.(عبدالرزاق، ٢٠٠٣) .

ومع أن المدرسة وهي البيئة الاجتماعية الثانية ، تقوم بدور فاعل في إكـساب المهـارات والخـبرات السلوكية ، إلا أن اختلاف البيئة المدرسية يمكن أن يؤثر بشكل كبير على اكتـساب المهـارات الـسلوكية المستهدفة . ذلك أن المتغيرات البيئية والممارسة والاكتساب داخل المدرسة لها الأثر الكبير في إحداث تغـيير في السلوك التكيفي للتلميذ. (اللحامي، ١٩٨٤).

ومع تطور الخدمات المقدمة للتلاميذ المتخلفين عقليا وانتقال فلسفة تعليمهم من المعاهد إلى المـدارس العادية ، ظهرت الحاجة إلى معرفة ما إذا كان دمجهم داخل المدارس العادية انعكس إيجابـا علـى مهـارا م السلوكية . فالاختلاف في البيئة التعليمية وتأثيره على المهارات السلوكية من العوامل المهمة والمؤثرة في قيـاس مدى نجاح تجربة الدمج .

ولما وجد الباحث ندرة في الدراسات التي تناولت السلوك التكيفي - حسب علم الباحث - عند التلاميذ المتخلفين عقليا في العالم العربي بشكل عام وفي المملكة بشكل خاص ، وكذلك عدم وجود أي دراسة تتناول الاختلاف في السلوك التكيفي بين تلاميذ معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية خاصة بعد تطبيق فلسفة الدمج ؛ من هنا جاءت هذه الدراسة لتقيس مهارات السلوك التكيفي من خلال تطبيق مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي على التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهد وبرامج التربية الفكرية من خلال دراسة الفروق بينهما على أبعاد المقياس في الصورة المعربة المدرسية. وذلك لمعرفة دور معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في تنمية مهارات السلوك التكيفي عند التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط.

وبعبارة أخرى يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في مهارات السلوك التكيفي ؟

أهمية الدراسة :

١) الأهمية النظرية :

أ) تنبع أهمية الدراسة الحالية في كو ا أول دراسة - حسب علم الباحث - تطرقت إلى مقارنة السلوك التكيفي لدى تلاميذ معاهد التربية الفكرية مع تلاميذ برامج التربية الفكرية المتخلفين عقليا الملحقين بالمدارس العادية بعد تطبيق فلسفة الدمج في المملكة العربية السعودية.

ب) تعتبر الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي طبقت الصورة المعربة من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي لقياس مهارات السلوك التكيفي عند التلاميذ المتخلفين عقليا في المملكة العربية السعودية .

ج) إن هذه الدراسة جاءت استجابة لتلك التوصيات التي تنادي بضرورة إجراء البحوث والدراسات العلمية حول موضوع السلوك التكيفي عند التلاميذ المتخلفين عقليا . ومن هذه الدراسات (الدخيل ٢٠٠٦ ، العتيبي ٢٠٠٤ ، المسلم ١٩٩٧، العطية ١٩٩٥، العتيبي ١٩٩١، بن طالب ١٩٩٠، الشماخ ١٩٩٠) .

٢) الأهمية التطبيقية :

أ) تكمن الأهمية التطبيقية في الاستفادة من نتائج الدراسة في تقييم مستوى السلوك التكيفي بمعاهد التربية الفكرية وبرامج الدمج بالمدارس العادية .

ب) الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في معالجة جوانب القصور في السلوك التكيفي عند وضع البرنامج التربوي الفردي للتلميذ المتخلف عقليا.

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في أبعاد مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي ؛ (مهارات التواصل ، مهارات الحياة اليومية ، والتنشئة الاجتماعية).

أسئلة الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في بعد التواصل من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في بعد مهارات الحياة اليومية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في بعد التنشئة الاجتماعية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي ؟

حدود الدراسة :

١- الحدود المكانية :

تتحدد عينة الدراسة في التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية للبنين في المرحلة الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية .

ويمكن تعميم النتائج منطقياً على مستوى المملكة بما أن مجتمع الدراسة عموماً يتميز بخصائص متشا ة في كل النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية والتعليمية ، وكذلك التشابه في أسلوب الدراسة في المعاهد على مستوى المملكة، وكذلك تتشابه الدراسة في برامج الدمج في الفصول الملحقة بالمدارس العادية .

٢ - الحدود الزمانية :

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨/ ١٤٢٩ هـ .

٣ - الحدود الموضوعية :

يقتصر هذا البحث على مقارنة السلوك التكيفي بين كل من تلاميذ معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية من حيث ا الات التالية : التواصل ، مهارات الحياة اليومية ، التنشئة الاجتماعية .

مصطلحات الدراسة :

١. التخلف العقلي/ ويقصد به :

عجز يوصف بأنة قصور جوهري وواضح في كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي، ويظهر جليا في المهارات التكيفية ، والمفاهيمية ، والاجتماعية ، والعملية ، و يبدأ هذا العجز في الظهور قبل سن الثامنة عشرة ". (في العتيبي ، ٢٠٠٤).

٢. **السلوك التكيفي / ويقصد به :**

مستوى أداء الأنشطة اليومية المطلوبة للاكتفاء الشخصي والاجتماعي. (سبارو وبالا وسيكشيتي(Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984) .

٣. معاهد التربية الفكرية / ويقصد ا :

مؤسسات تربوية تقدم خدما ا التعليمية والتدريبية لطلا ا من ذوي التخلف العقلي البسيط والمتوسط وتتبع لوزارة التربية والتعليم .(الوابلي ، ١٩٩٦) .

٤. برامج التربية الفكرية / ويقصد ا :

مجموعة من الصفوف الدراسية الملحقة بالمدارس العادية والتي تقدم خدما ا الأكاديمية وغير الأكاديمية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي .(الوابلي ، ٢٠٠٣)

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولا: مفهوم التخلف العقلي

ثانيا: مفهوم السلوك التكيفي

ثالثا: قياس السلوك التكيفي وأهميته

رابعا: العلاقة بين الذكاء السلوك التكيفي

خامسا: برامج التربية الفكرية

الفصل الثاني

الإطار النظري

يستعرض الباحث في هذا الفصل أهم المحاور ذات العلاقة بمفاهيم الدراسة الحالية والمتمثلة في مفهوم التخلف العقلي ، ومفهوم السلوك التكيفي ، وقياس السلوك التكيفي وأهميته ، كما سيتم استعراض العلاقة بين الذكاء والسلوك التكيفي ، وأخيرا وبما أن هذه الدراسة تبحث السلوك التكيفي في البرامج والمعاهد فسوف يتم تقديم نبذة عن هذه البرامج والمعاهد التي تقدم الخدمة للمتخلفين عقليا.

أولاً: مفهوم التخلف العقلي: The Concept of Mental Retardation

تستخدم أغلب أدبيات التربية الخاصة مصطلح التخلف العقلي عند الإشارة إلى من يحقق درجات تقل عن (٧٥) درجة في اختبار مقنن لحاصل الذكاء ، مع ظهور قصور في السلوك التكيفي (الخريجي ، ٢٠٠٦).

ويتم استخدام مترادفات كثيرة وشائعة للإشارة إلى التخلف العقلي مثل الإعاقة العقلية Mental Handicapped، القصور العقلي Mental Impairment، الضعف العقلي Mental Deficiency. (الروسان ، ٢٠٠٣) .

تعريفات التخلف العقلي:

يعتبر التخلف العقلي موضوعا يجمع بين اهتمامات العديد من ميادين العلم والمعرفة ، كعلوم النفس والتربية والاجتماع والطب ، ويعود السبب في ذلك إلى تعدد الجهات العلمية التي ساهمت في تفسيره ومعرفة أثره في ا تمع ، لهذا هناك تعريفات مختلفة للتخلف العقلي، كان من أبرزها .

- **التعريف الطبي**: (**Medical Definition**)

تركز التعريفات الطبية إلى العوامل المسببة للتخلف العقلي كالوراثة أو الإصابة بأحد الأمراض مما يؤدي إلى حدوث خلل في الجهاز العصبي وضمور في خلايا المخ وينعكس بالتالي على الوظائف العضوية أو الحركية للجسم. والهدف من وراء هذا النوع من التعاريف هو تحديد الأساليب الوقائية والعلاجية المناسبة (القريطي ، ١٩٩٦) ، وعلى ذلك يتمثل التعريف الطبي للتخلف العقلي في وصف الحالة وأعراضها وأسبا ا بدون إعطاء وصفاً لمستوى ذكاء الفرد .

من هذا المنطلق يعرف جيرفيس (Jervis, 1952) التخلف العقلي على أنه حالة توقف أو عدم اكتمال نمو الدماغ الناتجة عن مرض أو إصابة قبل المراهقة أو بسبب عوامل جينية (في الريحاني ، ١٩٨٥).

أما تردجولد (Tredgold, 1937) فقد عرف التخلف العقلي بأنه حالة يعجز فيها العقل عن الوصول إلى مستوى النمو السوي أو استكمال ذلك النمو " (في صادق ، ١٩٨٦) .

ويرى ماكميلان (Macmillan, 1971) أن التخلف العقلي عبارة عن حالة من النقص العقلي ناتجة عن سوء التغذية أو عن مرض ناشئ عن الإصابة في مركز الجهاز العصبي ، وتكون هذه الإصابة قبل الولادة أو في مرحلة الطفولة (في البطوطي ، ٢٠٠٤) .

-التعريف النفسي (السيكومتري): Psychometric Definition

نتيجة للتطور الواضح في عملية القياس النفسي على يد بينيه في عام ١٩٠٥م وظهور مقاييس للذكاء مثل مقياس ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر للذكاء وغيرها من مقاييس القدرة العقلية ركزت هذه التعريفات على نسبة الذكاء كمحك أساسي في تعريف التخلف العقلي. حيث اعتبرت هذه التعريفات الأفراد اللذين تقل نسبة ذكائهم عن (٧٠) و (٧٥) درجة كحد أعلى متخلفين عقليا. ويظهر ذلك في منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية (عبيد ، ٢٠٠٠).

ويعتبر تعريف (سبتز (Spitz, 1963 من التعاريف التي ظهرت في هذا الميدان والذي عرف التخلف العقلي بأنه حالة من النمو العقلي المتأخر تحدد بنسبة ذكاء (IQ) أدنى من ٧٠ على اختبار فردي مقنن للذكاء.(في الشناوي،١٩٩٧)**.** كما يعرف والين (Walin, 1949) المتخلف عقليا بأنه الذي يخفق عند استخدام الاختبارات النفسية المقننة معه في الحصول على نسبة ذكاء أو عمر عقلي عند مستوى معين.(في الشناوي ، ١٩٩٧). ويعرف عبدا لرحيم (١٩٩٠) التخلف العقلي بأنه مجرد نقص في النشاط العقلي يظهر منذ الولادة أو الطفولة المبكرة ويتمثل في نقص الإدراك والتعلم وضعف الذكاء.

- التعريف الاجتماعي: Social Definition

ظهر التعريف الاجتماعي للتخلف العقلي نتيجة للانتقادات المتعددة لمقاييس القدرة العقلية وخاصة مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر، في قدر ا على قياس القدرة العقلية للفرد، فقد وجهت انتقادات إلى محتوى تلك المقاييس وصدقها وتأثرها بعوامل عرقية وثقافية وتحصيلية واجتماعية، الأمر الذي أدى إلى ظهور المقاييس الاجتماعية والتي تقيس مدى تفاعل الفرد مع ا تمع واستجابته للمتطلبات الاجتماعية ، وقد نادت ذا الاتجاه

ميرسر (Mercer, 1973) وجينيسن (Jenesen, 1980) . (في الشناوي، ١٩٩٧) ويركز التعريف الاجتماعي على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس ا موعة العمرية .

من أبرز التعريفات في هذا ا ال تعريف ادجار دول (Doll, 1941) في سالوفيتا (Saloviita, 1990) وينص على ما يأتي : " لكي تعرف شخص على أنه متخلف عقليا يلزم توافر ستة عناصر:.

١- عدم النضج الاجتماعي، بشكل يجعل الفرد غير قادر على التكيف الاجتماعي بالإضافة إلى عدم الكفاءة المهنية وعدم القدرة على تدبير أموره الشخصية .

٢- يرجع إلى نقص عقلي . ٣- ناتج عن توقف في النمو العقلي.

٤- يتضح عند البلوغ . ٥- ذات أصل موروث أو مكتسب.

٦- غير قابل للشفاء بالعلاج.

كما يعرف مازلاند (Masland, 1963) الشخص المتخلف عقليا بأنه الشخص غير القادر على الأداء في المستوى المطلوب للتوازن المقبول في إطار بيئته الثقافية . (في الشناوي ، ١٩٩٧) .

أما تعريف ساراسون (Sarason, 1955) فقد أشار إلى أن المتخلفين عقليا هم الأفراد الذين لأسباب مؤقتة أو مستديمة يكون أداؤهم العقلي تحت متوسط ما يحققه زملائهم العاديين من نفس السن ، وأن تكون قدرا م على التكيف الاجتماعي معقولة، ولهم القدرة على تعلم التكيف مع ا تمع . (في صادق ، ١٩٨٦) .

وبالنظر إلى هذه التعريفات في الجانب الاجتماعي نجدها تضع محكات أساسية للتخلف العقلي، منها الخصائص السلوكية والاجتماعية وعدم النضج الاجتماعي ونقص الصلاحية الاجتماعية للفرد، وعجزه عن تفهم المواقف الاجتماعية الأخرى ومساير ا. (القريطي ، ١٩٩٦) .

-التعريف التربوي: Educational Definition

ركزت التعريفات التربوية على معايير القدرة على التعلم، حيث ترى أن الطفل الذي لديه تخلف عقلي بسيط هو الطفل الذي يستطيع الاتصال بأقرانه بواسطة الكلام والكتابة، ولكن يظهر تأخرا في سنتين أو ثلاث من دراسته، دون أن يعود هذا التأخر إلى الكفاءة الذاتية له. وكذلك أشار البعض منهم إلى أن التخلف العقلي البسيط عبارة عن تأخر أو بطء في التطور العقلي للطفل بحيث يتعلم الأشياء ببطء أكثر من الأطفال الذين هم في سنه . (المطرودي ، ١٩٩٦) .

من تلك التعريفات التي ركزت على الجانب التربوي تعريف فاو (Fau, 1970) والذي عرف الطفل المعاق عقليا إعاقة بسيطة "بأنه كل طفل يستطيع أن يكون اتصال لغوي مع أقرانه بواسطة الكتابة أو الكلام، ولكنه يظهر مستوى متأخر سنتين أو ثلاث من العمر .(في النقيثان ،١٩٩٠).

وعرف ديفيد ورنر (Wrnar, 1992) التخلف العقلي على انه تأخر في مراحل تطور الطفل العقلية ، وبالتالي فالطفل في هذه الحالة سيتعلم الأشياء ببطء أكثر من الأطفال في مثل سنة . (في المطرودي ،١٩٩٦) .

أما انجرام (Ingram, 1953) فإنه يعرف الطفل المتخلف عقليا على أنه" الفرد الذي تقع نسبة ذكائه بين (٥٠-٧٥) على اختبارات الذكاء الفردية المقننة ، وتمثل هذه الفئة أقل من ٢% من تلاميذ المدارس ، من حيث الذكاء والقدرات العقلية . (في القحطاني ، ٢٠٠٧) .

- التعريفات التي تبنتها الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي

: Definition of the American Association on Mental Retardation, AAMR

ظهر تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف

السيكومتري والذي يعتمد على معيار القدرة العقلية وحدها في تعريف التخلف العقلي، ونتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريف الاجتماعي الذي يعتمد على معيار الصلاحية الاجتماعية وحدها في تعريف التخلف العقلي. لذا فقد جمع تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي بين المعيار السيكومتري والمعيار الاجتماعي ، وعلى ذلك ظهر تعريف هيبر (Heber,1959) والذي روجع عام (١٩٦١) وهو التعريف الذي تبنته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، ويشير التعريف إلى ما يلي: (يمثل التخلف العقلي مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٦). (Luckassen , et.al, 2002). وفي ضوء هذا التعريف يصبح تصنيف حالات التخلف العقلي حسبما يوضحه الجدول رقم (١) على النحو التالي:

جدول رقم (١)

تصنيف حالات التخلف العقلي طبقا لتعريف هيبر (١٩٥٩-١٩٦١)

فئات التخاف العقلي	الانحراف المعياري	نسبة الذكاء (بينيه)	نسبة الذكاء(وكسلر)
الفئة الحدية	١,٠١ – ٢	٦٨ – ٨٤	٧٠ – ٨٥
التخاف العقلي البسيط	٢,٠١ – ٣	٥٢ – ٦٧	٥٥ – ٦٩
التخاف العقلي المتوسط	٣,٠١ – ٤	٣٦ – ٥١	٤٠ – ٥٤
التخاف العقلي الشديد	٤,٠١ – ٥	٢٠ – ٣٥	٢٥ – ٣٩
التخاف العقلي الحاد	٥,٠١ فأكثر	أقل من ٢٠	أقل من ٢٤

من أهم ما يميز هذا التعريف شموليته التي جعلته أساساً لبقية تعاريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي. لكن هذا التعريف تعرض لانتقادات عديدة أبرزها أن الدرجة التي تمثل نسبة الذكاء كحد فاصل بين الأفراد

العاديين والأفراد المتخلفين عقلياً عالية جداً الأمر الذي يترتب عليه زيادة نسبة الأفراد المتخلفين في ا تمع لتصبح ١٦% (Saloviita, 1990). وعلى ذلك تمت مراجعة تعريف هيبر السابق للتخلف العقلي من قبل جروسمان (Grossman) في عام ١٩٧٣ والذي نص على ما يلي : " يمثل التخلف العقلي مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بإنحرافين معياريين ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي ، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٨" . (Luckasson , et.al, 2002) .

اعتبر تعريف جروسمان (١٩٧٣) في ذلك الوقت من أكثر التعريفات قبولاً في أوساط التربية الخاصة وقد تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي هذا التعريف منذ عام ١٩٧٣ وحتى ١٩٩٢ ، كما تبناه القانون العام رقم ٩٤/ ١٤٢ والمعروف باسم قانون تعليم الأفراد المعاقين: (Individuals With Disabilities Education Act IDEA). بناء على هذا التعريف فقد تم اعتبار معايير نسبة الذكاء والسلوك التكيفي أبعادا رئيسية في تعريف التخلف العقلي . وقد أعاد جروسمان تنقيح هذا التعريف في عام ١٩٨٣م بنفس الصياغة ونص على ما يلي " يشير التخلف العقلي إلى أداء عقلي منخفض يقل عن المتوسط العام بدرجة دالة متلازما مع قصور في السلوك التكيفي ويظهر أثناء مرحلة النمو "(Saloviita, 1990).

وفي مراجعة أجراها سالوفيتا (١٩٩٠) وجد أن التصنيف الدولي للأمراض لمنظمة الصحة العالمية والدليل الإحصائي الثالث وجمعيات التشخيص الأمريكية النفسية عرفت مستويات التخلف العقلي تقريبا بثبات مع دليل التصنيف للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ١٩٨٣.(Saloviita, 1990).

بناء على هذا التعريف أصبح تصنيف حالات التخلف العقلي حسبما يوضحه الجدول رقم (٢) على النحو التالي:

جدول رقم (٢)

تصنيف حالات التخلف العقلي طبقا لتعريف جروسمان عام (١٩٨٣)

فئات التخلف العقلي	نسبة الذكاء (IQ)
التخلف العقلي البسيط (Mild Ret.)	من ٥٠-٥٥ إلى ٧٠-٧٥
التخلف العقلي المتوسط (.Moderate Ret)	من ٣٥-٤٠ إلى ٥٠-٥٥
التخلف العقلي الشديد (.Severe Ret)	من ٢٠-٢٥ إلى ٣٥-٤٠
التخلف العقلي الشديد جدا (.Profound Ret)	أقل من ٢٠ – ٢٥

وقدم الحسين نقلا عن باتون (Patton,1986) مقارنة لبيان التعديلات التي أجراها جروسمان على تعريف هيبر كما يوضحه الجدول رقم (٣). (الحسين، ٢٠٠٤).

جدول رقم (٣)

مقارنة بين تعريف كل من هيبر (١٩٥٩،١٩٦١) وجروسمان (١٩٧٣،١٩٨٣)

	هيبر١٩٥٩،١٩٦١	جروسمان (١٩٧٣)	جروسمان (١٩٨٣)	الفرق
الانخفاض عن المتوسط	**أكثر من انحراف معياري واحد عن المتوسط.**	**انخفاض ذو دلالة بمقدار انحرافين معياريين أو أكثر عن المتوسط .**	**انخفاض ذو دلالة تم تحديده على أنه يمثل نسبة ذكاء ٧٠ درجة فأقل على اختبار ذكاء مقنن، ويمكن أن تصل إلى ٧٥ درجة أو أكثر وذلك يعتمد على ثبات الاختبار المستخدم .**	**يشتمل تعريف هيبر على ما نسبته ١٣,٦% من المجموع العام للأفراد ، في حين يشتمل تعريف جروسمان على ما نسبته ٢,٣% .**

مرحلة النمو	١٦ سنة تقريبا .	الحد الأعلى يمثل ١٨ سنة .	الفترة الزمنية الواقعة بين الإدراك وسن ١٨ سنة .	قدر تعريف جروسمان مرحلة النمو بحوالي ١٨ سنة .
السلوك التكيفي	عدم فاعلية الفرد في التكيف والوفاء بالمتطلبات الاجتماعية والبيئية مثل: ١- النضج ٢- التعلم ٣- التكيف الاجتماعي .	عدم فاعلية الفرد في تلبية الاستقلالية الشخصية والمسؤولية الاجتماعية المتوقعة من عمره الزمني وقد ينعكس ذلك خلال مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة على : ١- تطورات المهارات الحركية والحسية . ٢- مهارات التواصل . ٣- مهارات مساعدة الذات . ٤- التكيف الاجتماعي. أما خلال مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة فيتمثل في : ١- تطبيق المهارات الأكاديمية الأساسية في أنشطة الحياة اليومية . ٢-إصدار أحكام منطقية مناسبة . ٣-المهارات الاجتماعية. وفي خلال مرحلة المراهقة المتأخرة والشباب : الانجازات والمسؤوليات المهنية والاجتماعية .	دلالات محددة تشير إلى عدم فاعلية الفرد في تلبية وتحقيق محكات النضج المتوقعة ممن هم في مستوى عمره الزمني ومجموعته الثقافية .	لم يحدد تعريف جروسمان جوانب ومجالات أخرى للسلوك التكيفي ، كما أشار على أن السلوك التكيفي مرتبط بالمجموعة الثقافية للفرد .

مستويات شدة الإعاقة	الفئة الحدية٦٨-٨٤ إعاقة بسيطة ٥٢-٦٧ إعاقةمتوسطة ٣٦-٥١ إعاقة شديدة ٢٠-٣٥ إعاقة حادة أقل من ٢٠	٥٢ - ٦٧ ٣٦ – ٥١ ٢٠ – ٣٥ أقل من ٢٠	٥٠-٥٥ إلى٧٠ ٣٥-٤٠ إلى٥٠-٥٥ ٢٠-٢٥ إلى٣٥-٤٠ أقل من ٢٠-٢٥	لم يشر جروسمان إلى الفئة الحدية .

ويذكر إن تعريف جروسمان (١٩٨٣) أقتصر على تشخيص الفرد في جانب واحد من الجوانب التكيفية ويعد ذلك من أبرز أوجه النقد التي وجهت لهذا التعريف.(الوابلي ، ٢٠٠٣). مما أدى إلى ظهور تعريف آخر للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي AAMR والذي تم إقراره في المؤتمر السادس عشر بعد المائة في مايو (١٩٩٢) ويشير إلى التخلف العقلي على أنه " قصور جوهري في الأداء الحالي والذي يمكن وصفه على أنه أداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح مصحوباً بوجود قصور ذي علاقة بمجالين أو أكثر من مجالات مهارات السلوك التكيفي العشر التالية : التواصل ، الرعاية الذاتية ، الحياة الم لية ، المهارات الاجتماعية ، استخدام مصادر البيئية الاجتماعية المحلية ، التوجيه الذاتي ، الصحة والسلامة ، الأكاديمية الوظيفية وقضاء وقت الفراغ بالإضافة إلى مجال العمل . هذا التخلف يظهر قبل سن الثامنة عشرة .(الوابلي، ١٩٩٣) .

ويعتبر الفرد لديه نقص في السلوك التكيفي إذا كان لديه على الأقل نقص في مهارتين من عشر مهارات للسلوك التكيفي كما ذكر ذلك شالوك (Schalock, 1999) الذي أوضح أن مهمة الأخصائي قد أصبحت أسهل ذا التعريف وذلك على الأقل مفهومياً . وهي تمدنا بالخطوط الإرشادية في ما يخص تكامل أسس السلوك التكيفي مع نتائج اختبارات الذكاء.

يعترف هذا التعريف للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي بضرورة التطابق في القصور في الجانب التكيفي والعقلي . وبذلك فهو ينسجم مع التعريفات السابقة . زيادة على ذلك ، فان التأكيد الحالي على الأداء

الوظيفي يمثل الاستمرار في تطور وتنقية الأفكار التي تعتبر مركزية في تعريف التخلف العقلي منذ عام ١٩٥٩ ، ويختلف عن التعريفات السابقة وذلك بسبب اعترافه بأهمية البيئة وتأثيرها على الأداء . وبالمقارنة مع التعريفات السابقة للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي فإن هذا التعريف يحدد بدقة المهارات التكيفية وكيفية توثيق جوانب القصور ، ويشدد على العلاقة ما بين القصور في الأداء العقلي والمهارات التكيفية ، والتأثيرات البيئية في أحداث هذا القصور ، وفاعلية الخدمات التي يحتاجها الفرد المعاق لتحسين وظائفه ا تمعية . (السرطاوي ، أيوب ، ٢٠٠٠).

في عام ١٩٩٩ قدم شالوك (Schalock, 1999) تصورا لأبعاد الأداء التي يجب تضمينها في التعريف الجديد للتخلف العقلي وتشمل:

- مهارات عمليه: القدرة على التعامل مع ا الات الميكانيكية والبدنية في الحياة وتشتمل على الاستمرارية النفسية ولقدرات الحياة اليومية والأنشطة المهنية.
- مهارات مفاهيميه: القدرة على حل المشاكل واستخدام وفهم العمليات الرمزية وتشمل اللغة.
- مهارات اجتماعية: قدرة الشخص على الفهم والتفاعل بفاعلية مع الأحداث والموضوعات الشخصية والاجتماعية وتشتمل على مهارات تكوين علاقات والاستمرارية فيها.

وفي عام ٢٠٠٢ تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) تعريفاً حديثا للتخلف العقلي وينص على أنه (عجز يوصف بأنه قصور جوهري وواضح في كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي، ويظهر جليا في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية، ويبدأ هذا العجز قبل سن ١٨ سنة) . (Luckasson , et.al, 2002).

أسباب التخلف العقلي:

لا يعتبر التخلف مرضاً، لكنه حالة من التخلف النمائي السلوكي متعدد الأسباب ، يتعذر الفصل بين هذه الأسباب أو تحديد أي منها كسبب مباشر لحدوث التخلف، وقد بلغ عدد الأسباب المعروفة للتخلف حتى الآن أكثر من ٢٥٠ سبباً (مرسي، ١٩٩٦) وعلى الرغم من كثرة الأسباب إلا أ ا تحددت في العوامل التالية:

١. عوامل ما قبل الولادة Prenatal Causes : وتقسم إلى وراثية Genetic Factors وعوامل غير وراثية Non- Genetic Factors.

أ - العوامل الوراثية (الجينية): Genetic Factors

منها عوامل وراثية مباشرة كزيادة عدد الكروموزمات وعوامل غير مباشرة كحالات العيوب التكوينية، واختلاف العامل الرايزسي Rh Factor، وأيضا منها الاضطرابات في عملية الأيض، وهناك حالات إكلينيكية كشف النقاب عنها مؤخراً بينت أن بعض الحالات قد تحدث نتيجة تغيرات مرضية تلقائية تطرأ في المورثات التي تحملها الكروموزمات، وأثناء انقسام الخلايا.(القريوتي، السرطاوي، الصمادي، ٢٠٠١، الشناوي، ١٩٩٧، مرسى، ١٩٩٦).

ب - العوامل غير الوراثية (غير الجينية): Non- Genetic Factors

منها تعرض الأم الحامل للأشعة السينية، والاستخدام الزائد للنظائر المشعة أو تناول عقاقير ذات تأثير سلبي، أو إصابة الحامل بأمراض معدية مثل الزهري والحصبة الألمانية، وبعض الأمراض الفيروسية أثناء الفترة الأولى من الحمل أو الإصابة بنقص في إفراز الغدة الدرقية. (شقير ، ١٩٩٩ ، القريوتي وآخرون ، ٢٠٠١ ، الشناوي، ١٩٩٧ ، مرسى، ١٩٩٦) .

٢. عوامل أثناء الولادة: Perinatal Causes تشكل العوامل المصاحبة للولادة ما نسبته ٣% من مسببات حالات التخلف العقلي، حيث إ ا تحدث في وقت الولادة، ومنها اختناق الجنين أو نقص الأوكسجين أو إصابة الدماغ نتيجة سوء استخدام أجهزة الولادة أو رضوض الدماغ أو نزيف الدماغ نتيجة تعثر الولادة. (الشناوي، ١٩٩٧، الروسان، ١٩٩٨، مرسى، ١٩٩٦) .

٣. عوامل بعد الولادة: Postnatal Causes وتشمل الحوادث والأمراض المختلفة التي قد يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من عمره بشكل خاص، وتسبب تلفاً في الجهاز العصبي أو بعض أجزائه، ومن بين هذه الحوادث والأمراض، التهاب السحايا، أو الالتهاب الدماغي، أو الأمراض الناجمة عن زوال النخاعين أو زوال المادة النخاعية ، أو الاضطرابات التشنجية، أو اضطرابات الغدد وعدم قيامها بوظائفها، أو إصابة الدماغ على أثر الحوادث والصدمات، وبعض الأمراض التي تصيب الأطفال كالحصبة الألمانية، والسعال الديكي، والحمى القرمزية (شقير، ١٩٩٩ ، الروسان، ١٩٩٨، مرسى، ١٩٩٦) .

٤. عوامل ثقافية واجتماعية ونفسية: وتشمل هذه العوامل انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي والحرمان النفسي والثقافي في بيئة الطفل، مما يحول دون اكتساب الخبرات اللازمة للنمو العقلي السوي. ويعزو بعض العلماء التخلف العقلي في الدرجة الأولى إلى النقص في العناية للطفل كالحرمان الذي يتعرض له الطفل أثناء تنشئته ومن أشكاله : الحرمان الاجتماعي ويتضمن عزل الطفل وحرمانه من المشاركة الجماعية والاتصال الجماعي، والحرمان الاقتصادي لعدم إشباع حاجاته المادية وخاصة الأولية منها، وحرمان الطفل من أحد أبويه أو كلاهما، وما يترتب عليه من نقص في الرعاية النفسية والاجتماعية والعاطفية التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في توافقه النفسي والاجتماعي وغالباً ما

يؤدي ذلك إذا ما تعرض له الطفل إلى تخلف عقلي بسيط (القريوتي وآخرون ، ٢٠٠١، الشناوي ، ١٩٩٧، السرطاوي وسيسالم ، ١٩٩٢) .

تصنيفات التخلف العقلي: Classification of Mental Retardation

يطلق مصطلح التخلف العقلي على جميع فئات المتخلفين عقليا على الرغم من اختلاف شدة الإعاقة بسبب العوامل المشتركة التي تربط بين جميع الفئات، أو بسبب تحديد نوع الخدمات المقدمة لكل مجموعة، وقد يكون التقسيم على أساس تحقيق أهداف اجتماعية أو تعليمية أو إكلينيكية .(علي ، ١٤٢٦).

- تصنيف التخلف العقلي حسب المظاهر الإكلينيكية (الشكل الخارجي) Classification of MR By Form :

١. حالات المنغولية أو مرض داون Mongolism or Dawn Syndrome **:** وتمثل ١٠% من حالات التخلف العقلي المتوسط والشديد، أو واحد لكل ٧٠٠ حالة من المواليد، وترجع إلى وجود كروموزوم في الخلية المخصبة ٤٧ بدلا من ٤٦ كرموزوما (الشناوي ٩٧) .
٢. حالات استسقاء الدماغ Hydrocephaly : وهو تراكم السائل النخاعي الشوكي داخل الجمجمة مما يؤدي إلى زيادة الضغط داخلها فتتلف أنسجة الدماغ. وتحدث هذه الحالة نتيجة حدوث عدوى: كالزهري أو التهاب السحايا للأم في فترة الحمل (شاش ،٢٠٠٢).
٣. حالات كبر حجم الجمجمة Macrocephaly: وتتميز بكبر محيط الجمجمة وزيادة حجم ووزن الدماغ نتيجة لزيادة المادة البيضاء المضافة بالمخ.(السرطاوي وسيسالم ، ١٩٩٢) .

٤. حالات صغر الجمجمة Microcephaly : وتنشأ نتيجة عدم نمو المخ بدرجة كافية فلا يتجاوز محيط الجمجمة عند تمام النمو عن ١٧-١٩بوصة (متوسط الشخص العادي ٢٢ بوصة). وأهم خصائصها النقص الواضح في القدرة العقلية (عبيد ،٢٠٠٠).

٥. حالات القماءة Cretinism : يقصد ا قصر قامة المعاق الملحوظ مقارنة مع أقرانه، حيث لا يتجاوز ٩٠ سنة في البلوغ. ويعود سبب هذه الإعاقة إلى نقص هرمون الثيروكسين والذي تفرزه الغدة الدرقية (عياد، رقبان، لطفي، ١٩٩٥).

- التصنيف التربوي: Educational Classification

تم تصنف حالات التخلف العقلي وفقا لمتغير البعد التربوي أو القدرة على التعلم إلى مجموعات، هي:

١. حالات القابلين للتعلم Educable Mentally Retarded: توازي حالات القابلين للتعلم وفقا لهذا التصنيف حالات الإعاقة العقلية البسيطة وفق متغير الذكاء للإعاقة العقلية البسيطة (٥٠-٧٠) ويتم التركيز لهذه الفئة على البرامج التربوية الفردية أو ما يسمى بالخطة التربوية الفردية ويتضمن منهاج هذه الفئة المهارات الاستقلالية والمهارات الحركية والمهارات اللغوية والمهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات المهنية، والمهارات الاجتماعية ومهارات السلامة والمهارات الشرائية .(عبيد ،٢٠٠٠).

٢. حالات القابلين للتدريب Trainable Mentally Retarded: توازي حالات القابلين للتدريب وفق هذا التصنيف حالات الإعاقة العقلية المتوسطة وفق تصنيف متغير الذكاء للإعاقة، ولهذه الفئة نفس الخصائص العقلية والجسمية والاجتماعية لفئة الإعاقة العقلية المتوسطة، ويتم التركيز لهذه الفئة على البرامج التدريبية المهنية. (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧).

٣. حالات الاعتماديين Severely or Profoundly Handicapped : توازي حالات الاعتماديين وفق هذا التصنيف حالات الإعاقة العقلية الشديدة وفق تصنيف متغير الذكاء للإعاقة العقلية، ولهذه الفئة نفس الخصائص العقلية والجسمية والاجتماعية لفئة الإعاقة العقلية الشديدة ويتم التركيز في برامج هذه الفئة على مهارات الحياة اليومية (الروسان ، ١٩٩٩) .

الجدول رقم (٤) يوضح فئات التخلف العقلي ودرجات الذكاء المقابلة لكل فئة وفق التصنيف التربوي.

جدول رقم (٤)

فئات التخلف العقلي ومعامل الذكاء المقابلة لكل فئة وفق التصنيف التربوي.

فئات التخاف العقلي	معامل الذكاء
القابلون للتعلم Educable Mentally Retarded	٥٥-٧٠ درجة
القابلون للتدريب Trainable Mentally Retarded	٢٥-٥٤ درجة
الاعتماديون Severely or Profoundly Handicapped	أقل من ٢٥ درجة

- **التصنيف حسب درجة الذكاء: Classification by Intelligence Quotient, I.Q**

تصنف حالات التخلف العقلي وفق متغير نسبة الذكاء إلى أربع مستويات:

١. تخلف عقلي بدرجة بسيطة Mild Mental Retardation : تتراوح درجة الذكاء بين (٥٥ – ٧٠) حيث يتميز أفراد هذه الفئة من الناحية العقلية بعدم القدرة على متابعة الدراسة في الفصول العادية مع العلم أ م قادرون على التعليم ببطء وخاصة إذا وضعوا في معاهد خاصة أو فصول خاصة في المدارس العادية . ويمكن لهذه الفئة أن تتعلم القراءة والكتابة والحساب. (عبيد، ٢٠٠٠).

٢. تخلف عقلي بدرجة متوسطة Moderate Mental Retardation : تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة من (٤٠ – ٥٥) كما تتراوح أعمارهم العقلية بين ٣ – ٧ سنوات كحد أقصى، ويتميز أفرادها من الناحية العقلية بأ م غير قابلين للتعلم، في حين أ م قابلين للتدريب على بعض المهارات التي تساعدهم في حيا م اليومية ويطلق عليهم القابلين للتدريب أما الخصائص الجسمية لهم فإ م يتميزون بخصائص جسمية وحركية قريبة من مظاهر النمو العادي ولكن يصاحبها أحياناً مشكلات في المشي أو الوقوف، أما الخصائص التعليمية فتبدو في صعوبة تعلم المهارات الأساسية البسيطة كالقراءة والكتابة والحساب (الروسان ١٩٩٩) .

٣. تخلف عقلي بدرجة شديدة Severe Mental Retardation: تبلغ درجة ذكائهم بين (٢٥ – ٣٩) أما قدر م على تعلم اللغة والقدرات الحركية وتعلم الكلام فإنه محدود جداً، إلا أن بعضهم يستطيع تعلم مهارات معينة تمكنهم من العناية بأنفسهم إلى حد ما (عبيد ٢٠٠٠).

٤. تخلف عقلي بدرجة حادة Profound Mental Retardation : تقل نسبة ذكائهم عن ٢٥ درجة، كما يعاني أفرادها من ضعف رئيسي في النمو الجسمي وفي قدر م الحسية والحركية وغالباً ما يحتاجون إلى رعاية وإشراف دائمين.(الخطيب والحديدي، ١٩٩٧).

- التصنيف بحسب السلوك التكيفي: Sociological Classification

وهذا النوع من التصنيف يقوم على محك التكيف الاجتماعي للفرد، ومدى اعتماده على نفسه والتزامه بالمطالب الاجتماعية المكلف ا ، فعلى سبيل المثال إخفاق الطفل في أن يحقق النضج الطبيعي في المهارات الحركية لمن هم في مثل سنة في السنوات التي تسبق دخوله المدرسة، قد يعني هذا الأمر بوجود تخلف عقلي لدى الطفل، كذلك عجزه عن مواصلة تعليمه في المواقف العادية وإخفاقه الأكاديمي المستمر، قد يعتبر محكاً للدلالة

على التخلف العقلي في هذه المرحلة، أيضاً فشله في مسايرة الأعراف التي تحيط به وفي تكوين علاقات شخصية مع الآخرين خلال مرحلة الرشد (القريطي ، ١٩٩٦) .

- التصنيف الشامل: Complete Classification

وقد ظهرت هذه التصنيفات لصعوبة الاعتماد على محك أو حتى محكيين في عملية تصنيف وتشخيص المتخلفين عقلياً، لذا فقد كان لابد من وجود تصنيف يحتوي على أكثر من محك للأهلية، ليتناسب وهذا العلم الذي يمتاز بتعدد مجالاته وتخصصاته، ومن بين تلك التصنيفات تصنيف هيبر ذي الأبعاد المتعددة، وقد قام هيبر فيه بتحديد نسبة الذكاء والانحراف المعياري لنسبة الذكاء، بالإضافة إلى الإنحراف المعياري للسلوك التكيفي والذي يشتمل هذا الأخير على العديد من ا الات كالتحصيل الدراسي، والقدرة اللفظية ، ويضيف هيبر محكيين ثانويين للتعرف على المتخلفين عقلياً هما محك العوامل الفردية الاجتماعية، والذي يعني فيه عجز الفرد في تكوين علاقات داخل الجماعة وقصوره في ج السلوك الثقافي المطلوب وعدم قدرته على تأجيل رغباته، أما المحك الآخر فهو محك العوامل الحسية الحركية ، كقصوره في المهارات الحركية والمهارات السمعية والبصرية ومهارات الكلام (صادق، ١٩٨٦) .

- التصنيف حسب مستوى شدة حاجة المتخلف عقلياً للدعم :

هذا التصنيف وضع حداً للتحول الفلسفي من التركيز على درجة الإعاقة إلى الاهتمام بقدرات الأفراد على الأداء من خلال اندماجهم في ا تمع.

الجدول رقم (٥) يوضح كل فئة من فئات التخلف العقلي ومستوى حاجتها للدعم.

جدول رقم (٥)

فئات التخلف العقلي ومستوى حاجتها للدعم

فئات التخاف العقلي	مستوى حاجة الدعم
التخاف العقلي البسيط (Mild Ret.)	دعم متقطع
التخاف العقلي المتوسط (Moderate Ret.)	دعم محدود
التخاف العقلي الشديد (Severe Ret.)	دعم مكثف
التخاف العقلي الشديد جدا (Profound Ret.)	دعم موسع ومكثف

يكون التصنيف حسب مستوى حاجة المتخلف عقلياً للدعم على النحو التالي:

١. الدعم المتقطع Intermittent Support : يأخذ طابع الدعم المتقطع الكثافة العالية أو المنخفضة ولكن خلال فترة انتقالية من حياة الفرد مثل فقدانه لوظيفة أو خلال أزمة صحية غير مزمنة .

٢. الدعم المحدود Limited Support : يحدث الدعم المحدود في بعض الأبعاد على أساس عادي لفترة قصيرة من الوقت ولكن طابع الدعم يميل إلى الدعم المكثف أكثر منه إلى الدعم المتقطع .

٣. الدعم المكثف Extensive Support : يحدث الدعم في هذا المستوى على أساس يومي أو ربما يكون في أحد المواضيع البيئية كالم ل، المدرسة، أو العمل وقد يكون الدعم لفترة طويلة.

٤. الدعم الموسع والشامل Pervasive Support : يمكن وصف هذا الدعم بشكل مطرد وذا مستوى عال من الكثافة، حيث يتم تقديم الدعم في العديد من المواضع البيئية المختلفة وعلى مدى حياة الفرد. (الوابلي، ٢٠٠٣).

قياس وتشخص التخلف العقلي: Assessment & Diagnosis of Mental Retardation

توجد عدة طرق لتشخيص حالات التخلف العقلي، فهناك التشخيص الطبي ويقوم فيه الطبيب بفحص الطفل المحول إليه من الناحية الجسمية والحركية، ودراسة التاريخ الصحي للطفل وعائلته وعمل الفحوصات الطبية المخبرية وإجراء بعض القياسات، مثل قياس محيط الرأس وقياسات النمو الحركي. هناك أيضا التشخيص الاجتماعي ويشتمل على جمع معلومات على تكيف الطفل مع أسرته من جهة والبيئة المحيطة من جهة أخرى، إضافة إلى دراسة السلوك الاجتماعي للطفل. كما يجب قياس السلوك التكيفي للفرد من خلال استخدام مقاييس السلوك التكيفي. ومن أهم هذه المقاييس:

- مقاييس فاينلاند للسلوك التكيفي .
- مقاييس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي .
- مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية .

أما التشخيص التربوي والمهني، فيقوم فيه أخصائيو التربية الخاصة بدراسة التاريخ التربوي للفرد وقدرته على التعلم، ومن ثم إجراء التقييم المهني الذي يتم فيه تقييم قدرات وميول المتخلف عقليا، وبالتالي اختيار المهنة المناسبة له (آل مطر، ٢٠٠١).

ومن المقاييس المستخدمة هنا :

- مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقليا.
- مقياس المهارات العددية للمعاقين عقليا.
- مقياس مهارات الكتابة والقراءة .

إضافة إلى ما سبق، يوجد التشخيص النفسي ويقوم فيه الأخصائي النفسي بتطبيق اختبارات الذكاء

المقننة لمعرفة نسبة الذكاء وتطبيق مقاييس الشخصية ومن المقاييس المستخدمة هنا مقياس وكسلر ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء .

ونتيجة للانتقادات التي وجهت إلى عمليات التشخيص ذات البعد الواحد، ظهر الاتجاه التكاملي في قياس وتشخيص التخلف العقلي. ويجمع هذا الاتجاه التشخيصي بين أنواع التشخيص السابقة، ويتم القيام به عن طريق فريق متعدد التخصصات يتضمن الطبيب والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي وأخصائي التربية الخاصة وأخصائي التأهيل المهني. وبذلك يتوافق التشخيص التكاملي مع طبيعة التخلف العقلي التي تمثل مشكلة متعددة المظاهر والجوانب (الوابلي ، ٢٠٠٣).

ثانياً: مفهوم السلوك التكيفي: Concept of Adaptive Behavior

حظي مفهوم السلوك التكيفي (Adaptive Behavior) على اهتمام واسع في ميدان التربية الخاصة منذ صدور قانون ٩٤-١٤٢ (التعليم لكل الأطفال المعوقين) في منتصف السبعينات والذي يقضي باعتماد السلوك التكيفي كمحك رئيسي في تعريف وتشخيص حالات التخلف العقلي وتحديد مستويات القبول في المؤسسات الخاصة بالمتخلفين عقلياً (العتيبي، ١٩٩١). ويعود هذا الاهتمام بالسلوك التكيفي إلى الرواد الأوائل الذين ساهموا في ظهور مفهوم السلوك التكيفي في تعريف التخلف وقياسه .

كان من أهم من ساهم في ظهور مفهوم السلوك لتكيفي تريد جولد (Tredgold, 1937) وهيبر ( ) Heber, 1959ثم دول (Doll, 1965) وجروسمان (Grossman, 1973) ، وميرسر (Mercer,1973) وليلاند (Leland,1973) الذين أشاروا إلى تعديل تعريف التخلف العقلي التقليدي المبني على المعيار السيكومتري، وإدخالهم مفهوم السلوك التكيفي في تعريف التخلف العقلي(في الروسان ، ٢٠٠٠). وقد ظهرت العديد من التعاريف التي اختلفت في إيجاد صياغة واحدة لمفهوم السلوك التكيفي. ويعود

هذا الاختلاف إلى أن السلوك التكيفي مرتبط بالعديد من العلوم كعلم الاجتماع وعلم النفس والعلوم التربوية والطبية على حد سواء. (العتيبي، ٢٠٠٤) .

وقد نقل هورتن (Horton, 1966) أن العديد من الباحثين تحدثوا عن قياس السلوك التكيفي باستخدام مصطلحات من قبيل الكفاءة الاجتماعية (Social Campetence) ، تدريب المهارات (Skills Training)، المعايير الاجتماعية (Social norms)، التكيف مع البيئة (Adaptability to the environment) (في العتيبي، ٢٠٠٤) .

كما استخدمت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي مصطلح السلوك التكيفي، وكذلك جيسيل وامترودا (Gesell & Amatruda, 1941)، وجروسمان (Grossman, 1973)، وليلاند (Leland,1973) استخدموا مصطلح السلوك التكيفي. وآخرون قد استخدموا مصطلحات النضج الاجتماعي (دول Doll, 1953). والقدرة التكيفية فيولان و ليوبسر(Fullam & Loubser, 1972) والقدرة الاجتماعية كين وليفاين واليزي(Cain, Levine,&Elzey, 1963) .

(في Coulter& Morrow, 1978) .

تعاريف السلوك التكيفي: Definitions of Adaptive Behavior

قسم كولتر ومورو (١٩٨٧) التعاريف إلى قسمين(في Coulter& Morrow,1978) بحسب ما يلي :

تعاريف أصحاب نظريات السلوك التكيفي :Theoreticians of Adaptive Behavior

- ميرسر (Mercer, 1978) :

عرفت ميرسر السلوك التكيفي على " أنه قدرة الطفل على أن يؤدي الأدوار الاجتماعية الملائمة للأشخاص من نفس عمره وبيئته بطريقة تقابل التوقعات من الأنظمة الاجتماعية الذي يشارك فيها" .

- يرا (Nihira, 1976) :

عرف يرا السلوك التكيفي " بمدى فاعلية الفرد في التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية ، ويتضمن السلوك التكيفي عند يرا بعدين هما: الاستقلال الشخصي، وتحمل المسؤولية الاجتماعية ".

- ليلاند (Leland, 1978) :

عرف ليلاند السلوك التكيفي بأنه " القدرة على التكيف على المتطلبات البيئية المتمثلة في ثلاثة أنماط سلوكية هي: الوظائف الاستقلالية، المسئولية الشخصية، المسئولية الاجتماعية ".

- بالثازار (Balthazar, 1973) :

عرف بالثازار السلوك التكيفي بأنه يشتمل على تلك السلوكيات التي تحدث للاستجابة لبرنامج محدد .

- روبنسون وربنسون (Robinson & Robinson,1970) :

عرف ربنسون وربنسون التلف أو الضرر في السلوك التكيفي " على أنه عدم فاعلية الفرد في التكيف على متطلبات بيئته ويكون من منطلق نمائي. وربما ينعكس هذا أثناء الطفولة والضرر في النضج تتضح في نقص النمو في السلوك الاحساسي الميكانيكي ومهارات مساعدة النفس واللغة. وأثناء سنوات المدرسة يؤثر على تعلم المهارات الأكاديمية. وعلى مستوى البالغين فإن التلف في عملية التكيف تنعكس أساساً في الضبط

الأكاديمي وخاصة في قدرة الفرد على الاستمرارية الذاتية الاقتصادية وعلى أن يقابل ويصلح من مستويات ا تمع ".

ب - **الوكالات الحكومية المهنية : Professional /Governmental Agencies**

- مكتب الحقوق المدنية Office of Civil Rights :

عرف مكتب الحقوق المدنية السلوك التكيفي " بأنه الدرجة التي يكون الطالب قادراً على أن يوظف ويشارك بفاعلية كعضو مسئول لأسرته ومجتمعة" .

- قسم الصحة والتعليم والرفاهية Department of Health, Education, and Welfare :

عرف قسم الصحة والتعليم والرفاهية السلوك التكيفي " بالفاعلية أو الدرجة والتي يقابل ا الأفراد مستويات الاستقلالية الشخصية والمسئولية الاجتماعية المتوقعة من ا موعة الثقافية ومجموعة العمر".

- وكالة تكساس التربوية (مثال على الوكالات التربوية) Texas Education Agency:

عرفت وكالة تكساس التربوية السلوك التكيفي " بالفاعلية أو الدرجة التي يقابل ا الأفراد مستويات الاستقلالية الشخصية والمسئولية الاجتماعية المتوقعة من ا موعة الثقافية ومجموعة العمر".

- اللجنة الرئاسية للتخلف العقلي President's Committee on Mental Retardation :

عرفت اللجنة الرئاسية للتخلف العقلي السلوك لتكيفي بأنه " يشير إلى الطريقة التي يودي ا الفرد تلك المهام المتوقعة من شخص في مثل سنه أو ثقافته".

- الجمعية الأمريكية للضعف العقلي American Association of Mental Deficiency
(تعريف هير ١٩٥٩) :

يعرف السلوك التكيفي " بالفاعلية التي يواكب ا الفرد متطلبات بيئته الطبيعة والاجتماعية والمحورين الأساسيين:١- الدرجة التي يكون عليها الفرد قادراً أن يوظف ويستمر باستقلالية. ٢- الدرجة التي يستطيع لها أن يقابل برضا المتطلبات المفروضة ثقافياً للمسئولية الاجتماعية والشخصية " .

(تعريف جروسمان ١٩٧٣) :

يعرف السلوك التكيفي " بأنه الفاعلية أو الدرجة التي ا يقابل الفرد مستويات الاستقلالية الشخصية والمسؤولية الاجتماعية المتوقع من مجموعة العمر وا موعة الثقافية " .

العناصر الأساسية للتعاريف: Basic Elements of the Definitions

كل التعاريف (ما عدا تعريف بالثازار) تشترك في أشياء عامة، حيث نجدها كلها تضع درجات متغيرة للتأكيد على النمو الملائم للمهارات التالية:

١- الوظائف الاستقلالية في مقابلة مهارات الحياة اليومية مثل (الأكل والصحة العامة والحمام والملبس.... الخ)

٢- الصلاحية الاجتماعية (قادر على السفر والتعامل بالمال والتعبير بلغة واضحة ويستمر في حياة بيئية صحية....الخ)

٣- القدرة الاجتماعية(قادر على المشاركة والتفاعل مع الآخرين _ يحث ويؤكد على الأنشطة ذات الهدف – يدير ويعتني بالعلاقات الشخصية ....الخ).(Coulter& Morrow, 1978) .

خصائص السلوك التكيفي: Features of Adaptive Behavior

هناك العديد من الدراسات التي تطرقت إلى خصائص السلوك التكيفي. من أهم الدراسات دراسة (Harrison, 1987) التي استعرضتها (الدخيل ، ٢٠٠٦) والذي لخص خصائص السلوك التكيفي فيها كما يلي:

- يزداد السلوك التكيفي تعقيدا بازدياد العمر الزمني، فا السلوك التكيفي المتوقع من الأطفال في المراحل النمائية المبكرة أقل تعقيدا وكماً من المراحل النمانية اللاحقة .
- تعتمد اغلب مقاييس السلوك التكيفي بشكل عام على قياس مجالات محددة للسلوك ، وهي مهارات المساعدة الذاتية ، والمهارات الشخصية ، ومهارات الاتصال المعرفي ، والمهارات الحركية ،وذلك للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ،ويضاف لها مجالي المسؤولية المهنية والمهارات الجماعية للأطفال الأكبر سنا والمراهقين .
- يتأثر السلوك التكيفي بتوقعات الثقافة التي ينتمي إليها الفرد ، فبإختلاف الثقافات تختلف التوقعات التي نضعها لسلوك الطفل .
- يتأثر السلوك التكيفي بالظروف والمواقف الخاصة بنشأة الطفل مثل مركزه في الأسرة أو ترتيبه بين أخوانه أو الأجواء الأسرية المحيطة به أو المتغيرات التي قد تطرأ على حياته كفقدان أحد أفراد الأسرة أوغيابه لفترة طويلة أو التغيير المتكرر لبيئة الطفل مثل الانتقال من مدرسة إلى أخرى أو من مدينة إلى أخرى.
- يعتمد قياس السلوك على ما يقوم به الأطفال أكثر من اعتماده على ما يقدرون فعله، حيث يرتبط السلوك التكيفي بالممارسات اليومية الفعلية التي يؤديها الأطفال أكثر من ارتباطه بالقدرات الحقيقية التي يملكو ا.

معايير السلوك التكيفي : Norms of Adaptive Behavior

توضع معايير السلوك التكيفي تبعاً لمتغير العمر الزمني للأطفال العاديين ، وعلى ذلك اعتبرت تلك المعايير النمائية أساساً في قياس وتشخيص تلك المظاهر لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. تفسر تلك المعايير مدى قرب أو بعد الأطفال غير العاديين عن المظاهر النمائية الطبيعية وتسلسلها لدى الأطفال العاديين. تصنف هذه المعايير إلى:

١- المعايير النمائية الجسمية والحركية.

٢- المعايير النمائية الاجتماعية الانفعالية.

٣- المعايير النمائية اللغوية.

٤- المعايير النمائية لمهارات الحياة اليومية. (الروسان ،٢٠٠) .

العوامل المؤثرة في السلوك التكيفي :

أوردت (وهبة، ١٩٨٩م) عدة عوامل تؤثر في السلوك التكيفي ومن أهمها ما يلي:

١. **النضج:** ويقصد به معدل اكتساب المهارات النمائية، فالتفاوت في اكتساب مهارات النمو قد يؤثر على مستوى السلوك التكيفي لدى الطفل، خصوصاً في مرحلة ما قبل المدرسة .

٢. **القدرة على التقييم:** وهي قدرة الطفل على اكتساب المعلومات من خلال المواقف التعليمية والتي تؤثر بالتالي على تحديد على تحديد مستوى السلوك التكيفي خلال السنوات الدراسية المختلفة.

٣. **الكفاءة الاجتماعية:** وتتضمن قدرة الطفل على الاستقلال والاعتماد على النفس والقيام بمهام المركز الاجتماعي ولعب الأدوار الاجتماعية المناسبة.

أبعاد السلوك التكيفي :

استعرض العتيبي (١٩٩١) نقلا عن ريشيلي (Reschly, 1988) أهم هذه الأبعاد المتضمنة في غالبية مقاييس السلوك التكيفي وذلك على النحو التالي:

١- بعد الأداء الوظيفي الاستقلالي Independent Functional :

يعتبر هذا البعد من أبرز الأبعاد وأكثرها استخداما إذ تشترك فيه أغلب مقاييس السلوك التكيفي. وتشتمل عبارات هذا البعد على المهارات الأساسية للاعتماد على الذات في المأكل والمشرب وقضاء الحاجة وارتداء وخلع الملابس، والعناية بالنظافة الشخصية والمظهر. بالإضافة إلى مهارات الأمن والسلامة في تفادي الأخطار. وبعض المقاييس التي تشتمل على مهارات التنقل واستخدام وسائل المواصلات ومدى الحاجة إلى الإشراف. حيث يتم من خلال عبارات هذا البعد التركيز على تنمية المهارات اللازمة لمواقف التفاعل في مواقف الحياة اليومية بما يحقق الأداء المناسب.

٢- بعد الأداء الوظيفي الاجتماعي Social Functional :

يعتبر هذا البعد من الأبعاد الرئيسية للسلوك التكيفي. وهناك اتفاق شبه تام فيما بين المقاييس في العبارات التي يتضمنها هذا البعد، وإن اختلفت مستويات الأداء في الكفاءة المطلوبة من مقياس لأخر.

وتغطي مهارات هذا البعد جميع المظاهر السلوكية ذات الصلة بعلاقة الفرد مع الآخرين من حوله حيث تزداد هذه المهارات تعقيداً مع تقدم المراحل العمرية. وتختلف باختلاف المواقف والعوامل في كل بيئة. هذا

وتشتمل عبارات بعد الأداء الوظيفي الاجتماعي على مهارات التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتعبير عن المشاعر والانفعالات، بالإضافة إلى التمييز بين

السلوكيات الملائمة لكل موقف من مواقف الحياة اليومية.

ولتقييم أداء الفرد في هذا البعد، ينصح باختيار أفضل الأساليب المتاحة لتقييم أداء الفرد من وجهة نظر الآخرين، وفيما يرونه غير ملائم أو غير ناجح كنتيجة لسوء العلاقات بين الفرد وبين الآخرين، مثل ردود أفعاله السلبية تجاه الآخرين أو ممارسته للسلوكيات غير المستحبة اجتماعياً. على انه يجب ألا يغفل عند تقييم هذا البعد وخلافه من أبعاد تأثير العوامل الثقافية والمعايير الاجتماعية لكل سن وجنس.

٣- بعد الأداء المدرسي School Achievement :

تغطي مهارات هذا البعد المهارات التحصيلية الأساسية في القراءة والكتابة والمفاهيم والعمليات الحسابية، ويتم تقييم الأداء الوظيفي لهذه المهارات من خلال المواقف العملية التي يمر ا الفرد. إن التأخر الواضح في اكتساب هذه المهارات يعد أحد المؤشرات على القصور في السلوك التكيفي.

وتتفاوت تعاريف ومقاييس السلوك التكيفي في درجة تركيزها على هذه المهارات، ففي حين تتضمنه بعض من المقاييس مثل مقياس ليلاند Leland نسخة المدرسة، نجد هناك مجموعة أخرى لا تتضمنه إطلاقاً مثل مقياس بالثازار Balthazar وقائمة بورتيج Portage، حيث يدعم المؤيدين لهذا البعد وجهة نظرهم، اعتمادا على أهمية هذه المهارات التحصيلية للطفل خلال قيامه بمختلف الأدوار الاجتماعية عبر مرحلة الطفولة والمراهقة. كذلك يرون أن هذه المهارات أساسية، إذ يؤدي انتظام الطفل في الدراسة إلى تطوير سلوكه التكيفي من عدة جوانب بالإضافة إلى إمكانية تنمية شخصية بصفة عامة.

٤- بعد الأداء المهني: Vocational Achievement

تتخذ تنمية وتطوير مهارات الأداء المهني أهمية خاصة مع التقدم في المستويات العمرية . إذ يتم التركيز في السنوات الأولى من العمر وحتى عمر ١٢ سنة على الأبعاد الثلاثة السابقة. وبعد هذه المرحلة يبدأ الاهتمام بهذا البعد. والذي يشتمل على المهارات الضرورية للتميز بين المهن والأعمال المختلفة، وتنمية الاتجاهات والقيم ذات العلاقة بمهنة أو وظيفة معينة.

ويكتسب بعد الأداء المهني أهمية خاصة عند تخطيط البرامج التأهيلية. على ألا يستند عليها بشكل رئيسي لتحديد القصور في السلوك التكيفي، وبالذات عند اتخاذ قرارات التصنيف وتحديد الوضع التعليمي والتي غالبا ماتكون في بداية اكتشاف حالة التخلف العقلي أو عند بدء الالتحاق بالدراسة.

مظاهر السلوك التكيفي : Aspects of Adaptive Behavior

أورد ليلاند مظاهر السلوك التكيفي التي يتحتم على الفرد القيام بها والتي يمكن قياسها بالأدوات والمقاييس الخاصة بالسلوك التكيفي وتتركز عي ثلاث أنماط هي:

١. الوظائف الاستقلالية: Independent Functional

وهي قدرة الفرد على إنجاز المهام والأنشطة المتطلبة متمعة بنجاح على أساس من التوقعات النموذجية للأعمار المختلفة، والتي تنقسم بدورها إلى توقعات ضرورية وتوقعات مرغوب فيها. وتشمل جوانب إنمائية وسلوكية متعددة كالنمو الحركي، المشي، تناول الطعام، ارتداء الملابس...الخ.

ويشير ليلاند إلى أن بعض المهارات الاستقلالية تكون مرتبطة بالعمر في الطفولة المبكرة، لكنها تكون أقل دلالة في المراهقة، فإذا ما كانت المهارات الحركية مثلاً كالتنقل مطلوبة وضرورية عند تقييم السلوك

التكيفي للطفل في الرابعة من العمر. فإ ا تصبح ذات أهمية ثانوية بالنسبة لفرد في مرحلة المراهقة إذا ما كانت هناك مؤشرات على نمو مظاهر أخرى يستدل منها على نمو المظاهر الحركية لذلك الفرد.

٢. المسؤولية الشخصية: Personal Responsibility

هي استعدادات واستجابات الفرد لإنجاز الواجبات المتعلقة بالسلوك الشخصي التي تنعكس في اتخاذ القرارات، واختيار نمط السلوك تبعاً لتقدير الفرد نجاحاً في القيام بالمهام الشخصية، بقدر ما يكسب ثقة أسرته ومدرسته، ويحصل على المزيد من المسؤولية. وإن فشل الفرد في تحمله للمسؤولية يحرمه هذا الامتياز. فالحكم على القدرة للبقاء في البيت مثلا أو السماح له بالذهاب في رحلة قصيرة وكل ذلك يؤثر على مدى تكيف الفرد في بيئته ومجتمعه.

٣. المسؤولية الاجتماعية: Social Responsibility

هي قدرة الفرد على تقبل وتحمل مسئوليته كأحد أعضاء ا تمع وإنجازه للسلوكيات الملائمة تبعاً لتوقعات ذلك ا تمع والتي تنعكس في التوافق الاجتماعي والنضج الانفعالي، هذه يمكن تحليلها إلى قبول المسؤولية التي تقود إلى الاستغلال الاقتصادي كلياً أو جزئياً. (Coulter & Morrow, 1978) .

كما ذكرت لامبرت (في جرار، ١٩٨٣) مظهران أساسيان لهما أهميتهما في الحكم على السلوك التكيفي للفرد وهما :

١. قدرة الفرد على التعامل باستقلالية مع البيئة التي يعيش فيها .

٢. الدرجة التي يحقق ا الفرد إشباعا للمتطلبات الثقافية المفروضة عليه سواء كان ذلك في الجانب الشخصي أم المسؤولية الاجتماعية.

ثالثاً: قياس السلوك التكيفي وأهميته:

يعتمد قياس السـ ـلوك التكيفي على الملاحظة من قبل مقدمي الخدمة أكثر من التقرير الذاتي للمتخلفين عقليا أنفسهم، إذ توجد ثلاثة أساليب تعتبر من أكثر أساليب قياس المهارات الاجتماعية والسلوك التكيفي شيوعا وهي الملاحظة السلوكية ولعب الدور وقوائم التقدير. (العجمي، ٢٠٠٧).

لذلك أعطت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) وزنا كبيرا للدور الذي يلعبه السلوك التكيفي في تحديد إذا كان الفرد متخلفاً عقلياً أم لا، وأصبح للسلوك التكيفي أهميه قانونية وتشريعية باعتباره محكاً رئيسياً ثانياً في تحديد حالات التخلف العقلي بموجب القانون العام ١٤٢/٩٤ الذي نص على وجوب تقييم السلوك التكيفي في جميع القرارات المتعلقة بفصول التربية الخاصة.(الروسان، ٢٠٠٠).

ولعل قياس السلوك التكيفي يعتبر خطوة أساسية في العديد من الخدمات والبرامج التي تتم مع المتخلفين عقلياً بصفة خاصة، ومع فئات متنوعة من الإعاقات الأخرى. إن تشخيص طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة على سبيل المثال. يتضمن بالضرورة الحصول على معلومات عن الجوانب الأساسية في سلوك هذا الطفل ومعرفة قدرته الوظيفية على أداء مهام متنوعة سواء في الجوانب المعرفية أو الانفعالية أو الاجتماعية. ومن ثم فإن قياس السلوك التكيفي جانب لاغني عنه في عملية التشخيص. ينطبق ذلك على الخدمات الأخرى مثل التصنيف وتخطيط البرامج وغير ذلك من الخدمات ـدف الحصول على بيانات ملائمة ومتعددة الجوانب لاستخدمها لأغراض تشخيص حالات التخلف العقلي وتصنيفها ووضع الخطط التعليمية الفردية لهذه الحالات، حيث يؤكد الأخصائيون الحاجة إلى استخدامهم مقاييس إضافية بجانب مقاييس الذكاء. (العتيبي، ١٩٩١).

ويؤكد كولتر ومورو (١٩٧٨) أن هناك حاجة ماسة إلى وجود مقاييس للسلوك التكيفي تفي بالجوانب الأخرى التي تفتقدها مقاييس الذكاء .(Coulter&Morrow, 1978) .

كما يشير رينولدز وبيرش (Reynolods & Birch, 1977) في (ميرزا، ١٩٩٣) إلى أن قياس السلوك التكيفي يخدم ثلاث وظائف على الأقل هي على النحو التالي:

١. يمكن استخدام نتائج القياس في تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف في المظاهر السلوكية للأطفال من خلال مقارنة مستوى أداء الطفل بالمستويات المتوقعة اجتماعيا من نفس سنه.

٢. تستخدم نتائج قياس السلوك التكيفي للمساعدة في تخطيط وتقييم استراتيجيات العلاج والتدخل وذلك بما يوفر القياس للسلوك التكيفي من معلومات ذات أهمية وفائدة في عمليات التدريب الإكلينيكي والبحوث العلمية.

٣. وضع برامج علاجية شاملة متكاملة لتنمية مستوى السلوك التكيفي والوصول به للمستوى المقبول اجتماعيا.

أما أهمية السلوك التكيفي فقد لخصها ريشلي (Reschly, 1988) في (العتيبي، ١٩٩١) فيما يلي:

- أن قياس السلوك التكيفي يجب أن يكون جزءاً أساسياً من البيانات التي تبنى عليها القرارات التربوية المتعلقة بالأطفال المتخلفين عقلياً.
- عند اتخاذ قرارات تتعلق بتصنيف أو تحديد الوضع التعليمي للتلاميذ المتخلفين عقلياً، من المهم تحديد القصور في واحد أو أكثر من ا الات الرئيسية للسلوك التكيفي.
- هناك حاجة إلى تنويع الطرق والمصادر المستخدمة في جمع المعلومات حول السلوك التكيفي.
- يجب أن يتم تحديد نقاط القصور في السلوك التكيفي عن طريق مقاييس مقننة.
- عندما يتم تصنيف تلميذ على انه متخلف عقلياً يجب مراعاة تحديد توثيق جوانب القصور في سلوكه التكيفي.

- يجب ذكر واحدة أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي عند وضع الأهداف العامة في برامج التعليم الفردية للتلاميذ المتخلفين عقلياً.
- يجب ذكر وضع أهداف محددة وأساليب تعليمية مرتبطة بتحقيق هذه الأهداف لكل واحد من الأهداف العامة للسلوك التكيفي.
- يجب أخذ السلوك التكيفي في الاعتبار عند التقييم السنوي للطلاب المتخلفين عقلياً.
- من المهم عند تقييم التلاميذ المتخلفين عقلياً إن يتم تقييم السلوك التكيفي للأطفال حتى يستمر تصنيفهم كمتخلفين عقلياً.

مقاييس السلوك التكيفي: Adaptive Behavior Scales

أدت زيادة التركيز والاهتمام بالسلوك التكيفي إلى نمو حركة نشطة لتطوير الأدوات الخاصة بقياس هذا السلوك. وقد أدرجت ميرسر وآخرون، (١٩٧٩) ١٣٦ مقياساً للسلوك التكيفي، وهي لا تمثل جميع المقاييس الموجودة، إلا أن الكثير من هذه المقاييس يخدم فقط فئات ومجموعات سكنية محددة. ولعل تعدد الاختبارات والمقاييس المنشورة لقياس السلوك التكيفي يرجع إلى عدم وجود اتفاق تام بين الباحثين حول تصورا م لمفهوم السلوك التكيفي(العتيبي، ١٩٩١).

لذلك قام ريشلي(Reschly, 1988) بتحليل محتوى عدد من المقاييس المستخدمة في محاولة للتعرف على الجوانب المتضمنة في المقاييس والتوصل إلى نقاط الاتفاق والاختلاف بين هذه المقاييس. وقد ذكرها العتيبي (٢٠٠٤) كما يلي :

من أهم نقاط الاتفاق ما يلي:-

١. علاقة مفهوم السلوك التكيفي بالمكونات الأخرى لشخصية الإنسان وفي مقدمتها المكون المعرفي والمكون الوجداني والمكون العاطفي. فعند قياس المهارات السلوكية لطفل متخلف عقلياً. فلابد من الحصول على معلومات عن الجوانب الأساسية في سلوك هذا الطفل ومعرفة قدرته الوظيفية على أداء مهام متنوعة سواء في الجوانب المعرفية أو الانفعالية أو الاجتماعية. مما يجعل من المستحيل الفصل بين السلوك التكيفي من جهة وبين المكونات الأساسية لشخصية الفرد من جهة أخرى.

٢. الاستخدام الشائع تقريباً الات معينة من السلوك، التي تظهر بشكل متكرر في مقاييس السلوك التكيفي مثل(الأداء الوظيفي بشكل مستقل) والذي يتضمن مهارات تتراوح من: التغذية وارتداء الملابس واستخدام الحمام إلى مهارات ذات مستوى أعلى كاالقدرة على الانتقال بشكل مستقل في البيئة ومهارات التسوق والتعامل بالنقود وما شابه ذلك.

أما عن أهم جوانب الاختلاف بين مقاييس السلوك التكيفي التي توصل إليها ريشلي ,Reschly (1988) فهي :-

١. الغرض الذي يتم من أجله إعداد القياس. ذلك أن المقاييس تختلف باختلاف الأهداف التي وضعت من أجلها. فمثلاً، كان الهدف الرئيسي لمقياس هنري لينلاند (١٩٧٨)، هو تطوير البرامج العلاجية للأطفال المتخلفين عقلياً بدرجة شديدة الذين كانوا يقيمون في مؤسسات داخلية. وفي مقابل ذلك فإن الغرض الأساسي لمقياس السلوك التكيفي للأطفال من إعداد ميرسر ولويس (١٩٧٨)، كان تقليل نسبة طلبة الأقليات المصنفين بصفتهم متخلفين عقلياً بدرجة بسيطة، ومن هنا كان التصنيف وتحديد الوضع التعليمي للأطفال هو الغرض الأساسي لهذا المقياس. لذلك نجد أن فائدة المقياس الأول تتحدد بالدرجة الأولى التي يكون فيها مرتبطا بالبرمجة العلاجية خاصة مع الأفراد شديدي التخلف ، في حين

إن فائدة المقياس الثاني تكمن في درجة تحسين اتخاذ قرارات التصنيف وتحديد الأوضاع التعليمية من خلال توفير معلومات معيارية مفيدة. إن الأغراض المختلفة للمقاييس تؤدي إلى أنواع مختلفة من طرق القياس والخطأ المتكرر في كل مجالات القياس هو استخدام أداة قياس مصممة لغرض معين في تحقيق غرض آخر.

٢. الدرجة التي تكون عنده المكونات متضمنة في المقياس. فبعض أدوات القياس تم بوضع بنود عن المكونات المعرفية تتجاهلها المقاييس الأخرى، وعند تضمين المكونات المعرفية الأساسية في المقاييس يتم تصنيف عدد من الأفراد على أ م متخلفون عقلياً يفوق كثيراً العدد الذي يتم تصنيفه كذلك في حالة استبعاد المكونات المعرفية.

٣. التركيز النسبي على المواقف المختلفة التي يمارس فيها السلوك التكيفي وهذا مهم بشكل خاص بالنسبة للأطفال في سن المدرسة، فبعض المقاييس تعتمد بشكل رئيسي تقريباً على قياس السلوك من خلال مواقف داخل المدرسة بينما توجد مقاييس أخرى تضع تأكيدات متساوية في القوة والأهمية على قياس السلوك التكيفي في مواقف خارج المدرسة، وهناك مقاييس تعتمد على قياس السلوك في مواقف داخل المدرسة وخارجها.

هناك مجموعة من المقاييس اعتبرت ملائمة ومناسبة لقياس السلوك التكيفي: من أهم هذه المقاييس كما ذكر العتيبي(٢٠٠٥) نقلا عن بيرانجلو، وجولياني (Pieranglo & Giuliani, 1988) يأتي مقياس الجمعية الأمريكية الذي ينقسم إلى ثلاثة مقاييس رئيسية:

١. مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي – السكن الداخلي وا تمع –AAMR (ABSRC-2).

:Adaptive Behavior Scale-Residential and Community

وهذا المقياس يركز على قياس المهارات السلوكية للأفراد المعاقين داخل السكن الداخلي وا تمع، وهو مصمم لقياس من تتراوح أعمارهم من ٨ سنوات حتى سن ٨٠ سنة. ومع أن هذا المقياس يمتاز بأنه يعتبر من القلة القليلة التي تقيس الأفراد، ولو في هذا العمر المتقدم، إلا أنه من الصعب تقييمه، كما طلب إنه يتطلب وقتاً طويلاً لرصد الدرجات.

٢. مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي – المدرسي :-AAMR Adaptive Behavior Scale School (ABC-S-2)

ويهدف هذا المقياس لقياس الأداء الحالي للتلاميذ المصنفين على أ م متخلفون عقلياً، وتقييم خصائص السلوك التكيفي للأطفال التوحديين، وكذلك الأطفال المصابون بالاضطرابات السلوكية. ويقيس هذا المقياس الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ سنوات و١٨ سنة، وينقسم: أحدهما يركز على مهارات الاستقلال الشخصية (ويحتوي على ٩ بنود)، والآخر يركز على مهارات التكيف الاجتماعي (يحتوي على ٧ بنود). ومع شمولية هذا المقياس إلا إنه يحتاج إلى المزيد من الأبحاث المتعلقة بالصدق وخاصة الصدق البنائي.

٣. مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي – الصورة المنقحة : AAMR Adaptive Behavior Evaluation Scale – Revised (MBES-R)

يهدف هذا المقياس إلى قياس السلوك التكيفي للتلاميذ المتخلفين عقلياً، المضطربين سلوكياً، ذوي صعوبات التعلم، المعاقين سمعياً أو بصرياً، وكذلك المعاقون حركياً. ويحتوي على ١٠ أبعاد رئيسية، يتم تطبيقه على الأطفال من سن الحضانة حتى المرحلة الثانية عشرة (الثالث ثانوي). ومع دقة هذا المقياس في تشخيص المعاقين عقلياً، إلا إن مواد تفسير الدرجات تركز فقط على المعاقين عقلياً. أيضاً لا يشتمل المقياس على نماذج توضح كيفية اختلاف المعاقين عقلياً عن المضطربين سلوكياً، أو ذوي صعوبات التعلم.

٤. التقييم النمائي لذوي الإعاقات الشديدة : Developmental Assessment for the Severely Handicapped (Dash)

يهدف هذا المقياس إلى وضع صورة شاملة لمستويات الأداء للطفل في الجوانب اللغوية والحسية، ومهارات الحياة اليومية، والمهارات الأكاديمية، وكذلك المهارات الانفعالية – الاجتماعية. ومع أن هذا المقياس نمائي، إلا أنه يقيس المهارات من سن الميلاد حتى سن الثماني سنوات. ويمتاز هذا المقياس بتوفر أمثلة متعددة للسلوكيات المختلفة لدى الأطفال صغار السن، إلا أنه يقتصر على سن معينة، ولا يستمر حتى مراحل عمرية متقدمة.

٥. مقياس السلوك التكيفي للأطفال Adaptive Behavior Inventory for Childre :

ويركز هذا المقياس على مجموعة من المهارات الاجتماعية، والتي تشمل القرناء، وا تمع، والمدرسة، ومهارات الشراء، وكذلك الثقة بالنفس. وهو موجه للأطفال من سن ٥ سنوات حتى١١ سنة. ومع أن بنود المقياس متدرجة حسب العمر، بحيث تتناسب الأسئلة مع عمر الطفل،_إلا انه لا يقيس مهارات التواصل، ومهارات العناية بالذات، وكذلك المهارات الأكاديمية. ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن المقياس من إعداد ميرسر ولويس، ومن المعروف أن ميرسر هي صاحبة فلسفة المنظومة الاجتماعية التي تركز على أهمية الأدوار الاجتماعية للفرد عند تشخيصه عقلياً.

٦. مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي : The Vineland Scales for Adaptive Behavior

ظهر المقياس في صورته الأولى تحت اسم مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي، صممه إدجار دول عام ١٩٣٥م بدون معايير. ونشرت النسخة الأخيرة منه عام ١٩٣٥م وأعيد طبعها عام ١٩٥٦م. وقد ظهر

كمقياس مقنن للنمو يقيس المهارات الاجتماعية، ويغطي الفئة من الميلاد حتى البلوغ. يشتمل المقياس على ١١٧ فقرة مرتبة في شكل مقياس نقط (point scale) ومقياس عمري (age scale).

يحتوي المقياس على ثماني مجالات من مجالات السلوك الاجتماعي تشمل: العناية بالذات، ارتداء الملابس، تناول الطعام، مهارات التواصل، التوجيه الذاتي، المهارات الحركية، التنشئة الاجتماعية، المهارات المهنية .

ونتيجة لبعض الانتقادات لمقياس النضج الاجتماعي، بالإضافة إلى تطور مفهوم السلوك التكيفي، وظهور القوانين والتشريعات في فترة السبعينات من القرن الماضي دور في قيام ثلاثة من تلاميذ دول، وهم: سبارو، وبالا، وسيشكي عام ١٩٨٤م بتطوير المقياس، وإعداده في صورته الحالية. المقياس الحالي تم تعديل اسمه ليصبح مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، بحيث يحتوي على ثلاث صور هي:

١- صورة المقابلة الشخصية (النسخة الموسعة) وتحتوي على ٥٧٧ بنداً.

٢- صورة المقابلة الشخصية (النسخة المسحية) وتحتوي على ٢٩٧ بنداً. وتم تقنين هذه الصورة من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي على البيئة السعودية بواسطة (العتيبي، بندر) عام ٢٠٠٣م، هذه الصورة هي المطبقة في هذه الدراسة .

٣- الصورة المدرسية وتحتوي على ٢٤٤ بنداً.

تشتمل كل صورة من الصور الثلاث على أربعة مجالات هي: التواصل ، مهارات الحياة اليومية، والتنشئة الاجتماعية، والمهارات الحركية ، وتشمل الصورة المسحية والصورة الموسعة بالإضافة إلى ذلك مجال السلوك غير التكيفي .

رابعاً: العلاقة بين الذكاء والسلوك التكيفي Relationships Between Intelligence and Adaptive Behavior :

بالنظر إلى تعريفات التخلف العقلي نجد أ ا ربطت وركزت بشكل واضح على جانبين مهمين، الجانب الأول: القدرات العقلية (الذكاء) والجانب الثاني: السلوك التكيفي، لذا من المهم تعريف هاذين المصطلحين ومعرفة العلاقة بينهما .

الذكاء كما عرفه آرفي، وبوشارد، وكارول، وكاتيل وكوهين (Arvey, Bouchard, Carrol, Cattell & Cohen, 1994) في شالوك (Schalock,1999) هو قدرة عقلية عامة والتي تشتمل على القدرة على التفكير والتخطيط وحل المشاكل والتفكير في الأفكار المعقدة والتعلم بسرعة والتعلم من التجربة أو الخبرة".

وكما هو موضح في هذا التعريف فان الذكاء يمثل محاولة لتوضيح وتنظيم وشرح حقيقة أن الأفراد يختلفون في قدر م على فهم الأفكار المعقدة. كما يختلفون في تكيفهم بفاعلية مع بيئا م وعلى تعلمهم من التجربة، ويجب أن ترتبط هذه التجربة بتنوع أشكال التفكير لكي يتم التغلب على العقبات وذلك بالتفكير والتواصل.

يعطينا هذا التعريف المقدم عام ١٩٩٤ اقتراحا مفاده بأننا ابتعدنا عن الفكرة الأساسية المتعلقة بوجود عامل عام للذكاء (وهو ما رمز له سبيرمان بالحرف g) وأننا انتقلنا إلى الفكرة العامة المتمثلة بأن الذكاء يجب أن ينظر إليه على أنه متعدد العوامل وهرمي مع احتمالية وجود عامل الذكاء العام (g) في القمة. إن هذه الطبيعة المتعددة العوامل للذكاء تظهر جليا في النماذج الثلاث السائدة للذكاء التالية: (أ) الذكاء السلس

والمتبلور، (ب) الذكاء المتعدد، (ج) القدرة أو الكفاية الشخصية – الاجتماعية. وقد أوردها شالوك (Schalock,1999) كما يلي :

الذكاء السلس والمتبلور: Fluid and Crystallized Intelligence

الذكاء يتكون من عناصر " متبلورة " و " سلسة ". وفيما يتعلق بالذكاء السلس فإنه يشتمل القدرة على التفكير وقوة الذاكرة وسرعة معالجة المعلومات والبيانات. بينما يشمل الذكاء المتبلور القدرة على تطبيق المعرفة المكتسبة ووجود المهارات في حل المشاكل.

وهذا التمييز بين الذكاء السلس والذكاء المتبلور يعتبر مركزيا وأساسيا في مقياس الذكاء المنقح أخيرا الذي وضعه ستانفورد بينيه (Stanford-Binet) والذي يصنف ١٥ اختبارا ثانويا تحت فئات أكثر شمولية من القدرات المتبلورة، وقدرات الذكاء التحليلي السلس، والذاكرة قصيرة المدى. هذه العوامل الثلاث تم تصنيفها بعد ذلك تحت ما يعرف بعنصر حاصل الذكاء (IQ)، وهي انعكاسية لعامل الذكاء العام (g). وبطريقة مماثلة، في الطبعة الثالثة من مقياس ذكاء ويكسلر للأطفال (Wechsler, 1991) تم التوصل إلى أربعة مجالات: الاستيعاب الشفهي، التنظيم الإدراكي، سرعة المعالجة، عدم التأثر بالتشتت أو عدم الانتباه.

الذكاء المتعدد: Multiple Intelligence

ناقش ثيرستون (Thurstone, 1938) بأن الذكاء يشمل سبع عوامل بارزة: طلاقة الكلمة، الاستيعاب اللفظي أو الشفهي، القدرة الفضائية أو المكانية، السرعة الإدراكية، القدرة العددية، التفكير الاستقرائي، والذاكرة. وحديثا، اقترح غاردنر (Gardner, 1993) نظرية الذكاء المتعدد والتي تتألف من سبعة أنواع هامة ، وهي على النحو التالي:

- اللغويات: القراءة، الكتابة، واللغة المكتسبة.

- منطقي –رياضي، حل المسائل الرياضية، الاستنتاج المنطقي.
- الفضائي أو المكاني: التنقل من مكان لآخر، النشاطات المتتابعة.
- موسيقي: السلوكيات الموسيقية الاستقبالية والتعبيرية.
- الحركات الجسدية: الرقص، ممارسة اللعب بالكرة، الجري والرمي.
- الوظيفة التفاعلية: وتتعلق بالآخرين، والتفاعل معهم.
- الفهم الشخصي: فهم واستيعاب النفس.

بطريقة مماثلة، اقترح العالم ستيرنبيرغ (Sternberg, 1985) ثلاث سمات أساسية للذكاء وهي : الذكاء التحليلي، الإبداعي ، والعملي. ففي حالة التفكير التحليلي يحاول الفرد حل المشاكل المتشا ة باستخدام استراتيجيات تعالج وتضبط عناصر المشكلة ، أو معالجة وضبط العلاقات بين العناصر نفسها.

أما في التفكير الإبداعي يحاول الشخص حل أنماط وأنواع جديدة من المشاكل والتي تتطلب من الشخص التفكير في المشكلة وعناصرها بطريقة جديدة مبتكرة. وفي حالة التفكير العملي، يحاول الشخص حل المشاكل التي تتطابق مع ما يعرفه كل شخص. ووفقا لهذه النظرية التي تحكمها ثلاث عناصر، فإن الناس يختلفون في كيفية تطبيق واستخدام ذكاءهم في التعامل مع أنواع مختلفة من المشاكل. فعلى سبيل المثال لا الحصر، قد يكون هناك بعض الناس أكثر " ذكاء " عند مواجهة مشكلة ما أثناء دراستهم في المدرسة، بينما هناك آخرين قد يكونوا أكثر " ذكاء " عند مواجهتهم مشاكل عملية.

الكفاءة الشخصية – الاجتماعية: Personal-Social Competence

نظرية القدرة الشخصية – الاجتماعية بالمقارنة مع الذكاء تظهر بشكل جزئي من نظرية الذكاء المتعدد المذكورة أعلاه ومن هنا فإن التعرف على توقعات واحتمالات النجاح في المدرسة الذي تقدمه اختبارات

القياس النفسي التقليدي للذكاء تعتبر أقل تنبؤ للنجاح خارج المدرسة. حتى في أكثر التقديرات والأحكام التي تطلق على الآخرين لتقييم العلاقة بين معايير درجات اختبار الذكاء والمعايير الفعلية مثل أداء العمل، فإ ا تشير إلى أن ثلاث أرباع الأداء الفعلي تقريبا لم تقاس أو تؤخذ بعين الاعتبار في أداء اختبار الذكاء".

كما أوضح شالوك (Schalock, 1999) أن نظرية القدرة الشخصية والاجتماعية للذكاء تتضمن العناصر الرئيسة التالية:

الذكاء التصوري "المفاهيمي": Conceptual Intelligence

هذا المكون يشار إليه بالأكاديمي أو التحليلي ويشمل على القدرة على حل المشاكل واستخدام وفهم العمليات الرمزية التي تشمل اللغة. وهو يشمل على الفكرة التقليدية للذكاء المكتسب والقدرات المرتبطة بالمدرسة.

الذكاء العملي: Practical Intelligence

هذا المكون يشتمل على القدرة على التعامل مع ا الات البدنية والميكانيكية للحياة وتشمل على الاستمرارية للنفس ولقدرات الحياة اليومية والأنشطة المهنية.

الذكاء الاجتماعي: Social Intelligence

هذا المكون يشمل على القدرة على الفهم والتعامل بفعالية مع الأحداث والموضوعات المرتبطة بالتعامل بين الأفراد وا تمع وتشمل على القدرة على التعامل بحكمة في العلاقات البشرية وعرض مهارات اجتماعية مناسبة تعكس النفس والود وتحقق نتائج العلاقات الشخصية المرغوبة. ومفهوم الذكاء العاطفي أحيانا مايكون تحت هذا الذكاء الاجتماعي الواسع.

وقد لخص شالوك (Schalock, 1999) العناصر الشائعة للنظريات الثلاث للذكاء التي تمت مناقشتها بشكل مختصر- الذكاء السلس والمتبلور- والمتعدد - والكفاءة الشخصية والاجتماعية فيما يلي:

١. تعكس اتجاه متعدد العوامل لفهم وقياس الذكاء.
٢. تشير إلى اختلاف بارز بين الذكاء التصوري والأنواع الأخرى من الذكاء (مثل الذكاء العملي والاجتماعي).
٣. تفترض بأن كافة أنواع الذكاء البشري يمكن فهمها بشكل جيد من خلال السياق (قرينيه).
٤. تفترض بأن الذكاء من الممكن أن يصنف وفقا لإطار أشمل من القدرة الشخصية و الاجتماعية والتي تظهر في السلوكيات التكيفية عند التعامل مع متطلبات البيئية.

هذا المفهوم للذكاء يوضح بيانيا في الشكل (١) في الجانب الأيمن الذي يصور ا الات متعددة الأبعاد للذكاء.

أما السلوك التكيفي فقد عرفه سالوفيتا (Saloviita, 1990) على أنه الفاعلية أو الدرجة التي يستطيع ا الفرد أن يقابل مستويات الاستقلالية الشخصية والمسئولية الاجتماعية المتوقعة موعة الثقافة والعمر ".

وكما يبين التعريف فإن السلوك التكيفي مرتبط بتوقعات البيئة الاجتماعية تجاه سلوك الفرد. ولأن مجموعة المتطلبات المختلفة للبيئات الاجتماعية تنعكس على الأفراد فأن المفهوم يعتبر نسبياً ثقافياً . Saloviita, 1990 ( ) .وبمراجعة السلوك التكيفي ومقاييسه فقد لخص هاريسون (Harrison, 1989) في شالوك (Schalock, 1999) عدد من العناصر العامة التي تميز النماذج الحديثة والمقاييس .

فقد وجد أن:

١) معظم التعريفات تقترح أن السلوك التكيفي ينمو ويزداد تعقيدا كلما يكبر الناس

٢) معظم التعريفات تؤكد على المساعدة الذاتية والتفاعل الشخصي والتواصل من خلال أبعاد المهارة الوطنية والمهنية.

٣) إن تنمية السلوك التكيفي من الممكن أن يتعارف عليه على كونه قائم على توقعات من ا موعات الثقافية والمتطلبات لمواقف معينه وواضحة والتي يتفاعل معها الشخص.

٤) يعرف السلوك التكيفي عامة للأداء اليومي للأنشطة المطلوبة للكفاية الذاتية الشخصية والاجتماعية أكثر من كونه القدرة على أداء الأنشطة .

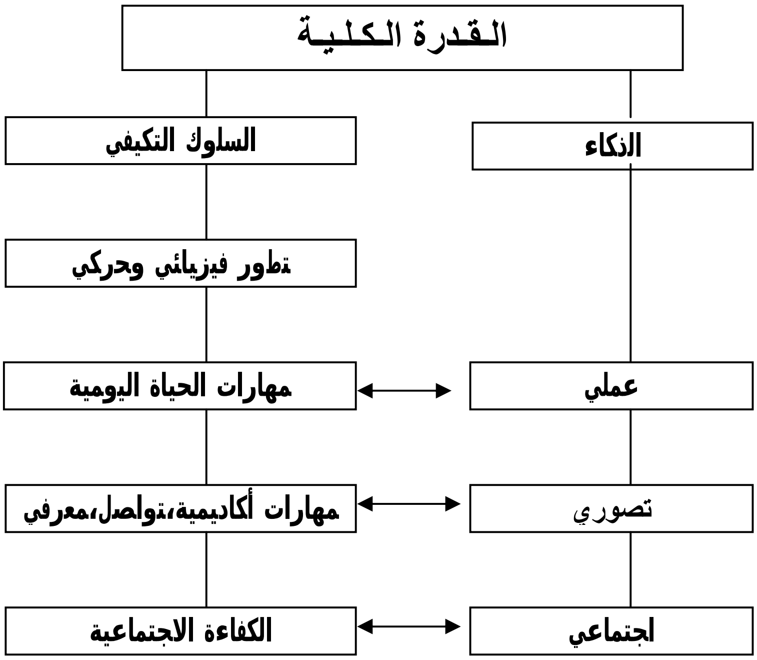
واستنادا على تلك العناصر العامة فقد ذكر ثومسون وماجريو وبروينيكس (Thompson, McGrew, and Bruininks, 1992) في (Schalock, 1999) أنه يوجد اتفاق على التركيب المتعدد العوامل للسلوك التكيفي وهذا التركيب يشتمل على :

- القدرة الحركية والتي تشتمل على المهارات الحركية الشديدة والدقيقة مثل مهارات الأكل الأساسية ومهارات الحمام.
- مهارات الحياة اليومية: تشمل روتين الم ل واللبس والاستحمام وتجهيز الطعام وغسيل الأواني.
- المهارات الأكاديمية والمعرفية والتواصلية: التي تشمل على مهارات القراءة والكتابة واللغة المكتسبة والتعامل بالنقود.
- مهارات الكفاءة الاجتماعية: التي تشمل على الصداقة (التكوين – الاستمرار) والتفاعل مع الآخرين والمشاركة الاجتماعية والتفكير الاجتماعي والفهم.

هذا التركيب المتعدد العوامل للسلوك التكيفي يوضح في الشكل (١) في الجانب الأيسر منه.

الشكل رقم (١)

تكامل الأبعاد المتعددة للذكاء والسلوك التكيفي



هذه العوامل ذات الأبعاد المتداخلة للسلوك التكيفي موازية لتلك المقترحة للذكاء سابقا. من المهم ملاحظة التشابه الإدراكي بين تصنيف القدرات العقلية والمهارات التكيفية وأوجه الشبه المحددة بين:

أ- الذكاء العملي ومهارات الحياة المستقلة.

ب- الذكاء التصوري والمعرفي والمهارات الأكاديمية ومهارات التواصل.

ج- الذكاء الاجتماعي والكفاية الاجتماعية.

إن السلوك اللاتكيفي غير مشتمل في النموذج المتكامل المقدم في الشكل (١) والاتفاق الحالي عند ماك جرو، اتينباتش، بروننكس وهايل (McGrew, Ittenbach, Bruininks, and Hill, 1991) على أن السلوك اللاتكيفي يشتمل مجالين هما عدم التكيف الاجتماعي (مثل: الاعتداء على الآخرين والتدمير لممتلكات

الآخرين) وعدم التكيف الشخصي (مثل : الاعتداء على النفس ، النشاط الزائد) .(في Schalock,1999).

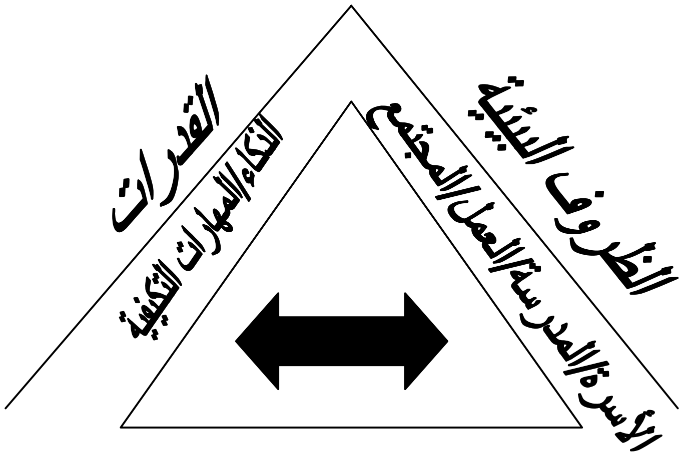
من خلال ما تقدم نلاحظ تداخل وعلاقة كل من الذكاء والسلوك التكيفي وهذا ما أوضحه شالوك (Schalock, 1999) عندما قدم ثلاث طرق لدمج مفاهيم الذكاء والسلوك لتكيفي والتي من الممكن أن تخدم مجال التخلف العقلي. هذا الاقتراح سبق تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي لعام ٢٠٠٢ وكان كما يلي :

أ- تعريف العجز (عدم القدرة) على أساس المحددات الوظيفية من خلال القدرة الكلية .

ب- إعادة عمل مفهوم للتخلف العقلي وتحديده في المهارات الاجتماعية والمفاهيمية والعملية .

ج- التركيز على قياس أبعاد الأداء المرتبطة بالمهارات الاجتماعية والمفاهيمية والعملية .

إن العلاقة قوية وإيجابية – في الأحوال العادية – بين كل من الذكاء والسلوك التكيفي، وخاصة في تفاعل الفرد مع العوامل الاجتماعية والمتمثلة في الأسرة والمدرسة والعمل وا تمع بشكل عام، وهذا ما أكدت عليه الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (١٩٩٢) حيث يوضح الشكل رقم (٢) ذلك .



الشكل رقم (٢)

العلاقة بين الذكاء والسلوك التكيفي والظروف البيئية

(نقلاً عن : AAMR,1992,P,O) .

وقد أكد كل من هلهان وكوفمان (Halhan & Kouffman, 2000) على العلاقة المتبادلة بين الذكاء والسلوك التكيفي، وأشارا إلى إن القدرة العقلية العالية لاتعني قدرة عالية على التكيف الاجتماعي،والعكس الصحيح.(في الحسين ، ٢٠٠٤) .

كذلك ذكر العتيبي (١٩٩١) وجود علاقة واضحة بين السلوك التكيفي والذكاء، فالأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء، يتعلمون إنجاز وتأدية المهارات بصورة أسرع. ويكونون قادرين على أظهار مسؤولية شخصية أكبر، ولديهم قدرة وقابلية للتوافق الاجتماعي، وعلى الرغم من ذلك هناك أفراد مختلفون عقلياً ومعاقون نمائيا وقدر م العقلية محدودة تجدهم يحققون قدراً عالياً في السلوك التكيفي .

وكما هو الحال بالنسبة للذكاء فالسلوك التكيفي أيضاً غير ثابت في بنائه أو تركيبه، إذ يختلف تبعاً للهدف والغرض من قياسه، وفلسفة ومفاهيم بيئة الفرد. حيث يتكون السلوك الكيفي من مهارات متعددة يكتسبها الفرد من بيئته ومحيطه الأسري والاجتماعي خلال الفترة النمائية، وعملية الاكتساب هذه تحتاج إلى قدرات عقلية معينة كالانتباه والفهم والتذكر، بحيث تمكن الفرد من اكتساب مهارات السلوك التكيفي. وقد لا يحتاج الفرد في هذه الحالة إلى تلك القدرات العليا كالاستنباط والاستبصار، لكنه بحاجة إلى حد أدنى من القدرات العقلية التي تمكنه من اكتساب المهارات والخبرات الخاصة بالسلوك التكيفي.(العتيبي، ٢٠٠٤).

خامساً: برامج التربية الفكرية:

ـدف التربية الخاصة بمفهومها الحديث إلى رعاية الشخص المتخلف عقلياً من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والتربوية والمهنية، لإعداده مواطناً صالحاً لنفسه وأسرته ومجتمعه، في حدود ما تسمع به قدراته واستعداداته. ويستخدم في تحقيق هذا الهدف الكبير العديد من برامج الرعاية في الأسرة ومعاهد وبرامج التربية الفكرية ومراكز التأهيل المهني ودور الرعاية الاجتماعية. ويسهم فيها أولياء الأمور والمتخصصون في التربية والتأهيل المهني والخدمة الاجتماعية والخدمة النفسية والطب والتربية الرياضية والتربية الفنية وغيرها (مرسي، ٩٦).

أهداف رعاية المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة :

يتفق العلماء على أن توفير الرعاية الخاصة لحالات التخلف العقلي البسيط في سن مبكرة يساعد على إكسا م السلوك الاجتماعي المقبول في الرشد، ويجعلهم يعيشون حيا م الاجتماعية كإقرا م غير المتخلفين،

مواطنين صالحين لأنفسهم ومجتمعهم. و دف برامج الرعاية لهذه الفئة كما أورد ا عبيد (٢٠٠٠). إلى ما يلي:

١- تعليمهم القراءة والكتابة والحساب، مما يساعدهم على محو أميتهم في حدود قدرا م العقلية.

٢- إكسا م السلوكيات المقبولة اجتماعياً في رعاية أنفسهم والاعتماد على النفس وتحمل المسئولية في الأسرة والعمل وا تمع، مما يجعلهم يعيشون الحياة الاجتماعية كالعاديين في الانتقال والبيع والشراء والتعامل بالعملة والترفيه عن النفس.

٣- تعليمهم العبادات والمعاملات في ضوء معتقدات أسرهم ومجتمعهم، مما يجعلهم يمارسون شعائر دينهم كما يمارسها الراشدون من أهليهم وجيرا م، ويسهم في اندماجهم مع ا تمع في مواقف العبادات والمعاملات في الحياة اليومية.

٤- زيادة حصيلتهم اللغوية وتحسين قدرا م على النطق والكلام، مما يجعلهم قادرين على التعبير عن أنفسهم والتواصل مع الآخرين .

٥- تأهيلهم مهنياً وتدريبهم على مهنة من المهن الحسية في ا تمع في ضوء قدرا م العقلية وميولهم المهنية ومطالب سوق العمل في ا تمع.

٦- تشغيلهم في عمل يعولون به أنفسهم وأسرهم، ويسهم في شعورهم بالكفاءة والاستحسان من الآخرين، ويجعل لحيا م معنى كأقرا م العاديين، فيتزوج من يقدر منهم على الزواج ويكون له أسرة، وينجب ويربي أطفاله، ويعيش حياته الطبيعية كالعاديين.

معاهد وبرامج التربية الفكرية:

تقدم الخدمات إلى المتخلفين عقلياً في صورة برامج يوجه الطفل إلى أكثرها تناسب من ومع ظروفه والعوامل المؤثرة في حالته. وأهم هذه البرامج التي تقدم في المملكة العربية السعودية:

معاهد التربية الفكرية

في هذه المعاهد يتلقى فيها المتخلف عقلياً البرامج التربوية وفي ـاية اليوم الدراسي يذهب إلى أسرته حيث لا توجد أقامة داخلية ، وتناسب خاصة المدن الكبيرة، حيث الكثافة السكانية العالية ، فمن الايجابيات: أن الطفل لم يحرم من الفائدة التي تعود عليه من خلال أقامته مع أسرته، كما أن هذا الأسلوب فيه تخفيف عن الوالدين من الضغوط والتوترات الناتجة من رعاية الابن المتخلف، كذلك إكساب الطفل السلوك الاجتماعي المقبول، وتنمية الشعور بالمسئولية تجاه نفسه وأسرته، كما أن تكاليف هذا الأسلوب أقل مقارنة بأسلوب الإقامة الداخلية الذي كان متبع في الماضي .

أما السلبيات فهي حرمان الطفل من التعامل مع أقرانه في السن من العاديين مقارنة بطلاب الفصول الخاصة، كما أن هذه المعاهد لا تناسب المدن الصغيرة والقرى، لانخفاض الكثافة السكانية، وبالتالي قلة الأعداد التي تستحق فتح معهد لها (النقيثان، ١٩٩٠) .

يتوفر في هذه المعاهد خدمات مساندة مثل(الأخصائي الاجتماعي، والأخصائي النفسي، اخصائي التخاطب، أخصائي العلاج الوظيفي والطبيعي، المواصلات). (الموسى، ٢٠٠٤).

برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية :

هذه هي أوسع الخدمات انتشاراً للمتخلفين عقلياً. وقد بدأت الأمانة العامة للتربية الخاصة بتطبيق نظام الدمج الجزئي للطلاب المتخلفين عقلياً منذ عام١٤١١هـ حيث وصل عددها في عام ١٤٢٨هـ إلى (٣٧) برنامجا في مدينة الرياض فقط. (الإدارة العامة للتربية والتعليم، ١٤٢٨هـ).

إن وجود البرامج الملحقة بالمدارس العادية والتي تتضمن فصل خاص أو عدة فصول خاصة في مدرسة عادية أقل تكلفة من المعاهد ، وهنا يبقى الطفل المتخلف بالفصل الخاص في أثناء الحصص الدراسية التي تقدم إليه فيها خدمات تربوية خاصة، كما أنه يحقق هدف إدماج المتخلفين عقلياً مع اقرأ م الأسوياء في النشاط غير الأكاديمي، ويكون ذلك خلال براج النشاط كالتربية الرياضية، وفترة الاستراحة، والاصطفاف الصباحي، والإذاعة، وفترة تناول الطعام .

ويقبل عادة في هذه الفصول الأطفال المتخلفين عقلياً من القابلين للتعلم والذين تتراوح درجات ذكاءهم من ٥٠-٧٠، وهم الأطفال الذين لديهم قدرة مناسبة على التفاعل الاجتماعي والاعتماد على النفس في التنقل وإنشاء العلاقات الاجتماعية ولو بدرجة محدودة. ويستطيع هؤلاء الأطفال تعلم المهارات الأكاديمية البسيطة مثل القراءة والكتابة والحساب.

وقد يصل هؤلاء الأطفال في ابة المطاف إلى مستوى الصف الثالث والرابع والخامس أحياناً، وهناك حالات منها استطاعت أن تصل إلى مستوى الصف السادس (تحت ظروف معينة). وعادة ما تتضمن فصول المتخلفين عقلياً عدداً قليلاً من الأطفال يتراوح بين ٦-١٠ تلاميذ. (النقيشان، ١٩٩٠).

يتكون السلم التعليمي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من أربع مراحل المرحلة التحضيرية ومد ا سنتان، والمرحلة الابتدائية ومد ا ست سنوات، والمرحلة المتوسطة ومد ا ثلاث سنوات، والمرحلة الثانوية ومد ا أيضا

ثلاث سنوات وتطبق في كل المراحل مناهج خاصة تتواءم مع خصائص الطالب المتخلف عقليا وأهداف كل مرحلة، ونستعرض هذه المراحل كما يلي :

- المرحلة التحضيرية(التهيئة): ومدة الدراسة فيها سنتين وهي بمثابة إعداد و يئة الطفل للدراسة بالمرحلة الابتدائية،وتقوم الدراسة ذه المرحلة على شكل وحدات خبرة أو نشاط وتكون متفقة مع قدرات وخصائص هؤلاء الأطفال، وتلك الوحدات تشتمل على تدريبات حسية وحركية ولغوية وتدريبات بدنية وتدريبات في العد وبعض الأعمال اليدوية. (الموسى، ١٩٩٩).
- المرحلة الابتدائية: ومدة الدراسة فيها ستة سنوات ويتلقى فيها الطلاب الخبرات العملية كالقراءة والكتابة، بالإضافة إلى إكسا م المهارات والاتجاهات السلوكية ، والاجتماعية السليمة، ويتم تعليم طلاب هذه المرحلة بمناهج مكيفة تتناسب مع العمر العقلي والقدرات التحصيلية مثل التربية الفنية والرياضية والزراعية. (السلوم، ١٩٨٥).
- المرحلة المتوسطة: ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات دراسية تبدأ من بلوغ التلميذ سن الثانية عشرة وإ ائه للمرحلة الابتدائية، ويتم خلال هذه المرحلة إمداد التلميذ القابل للتعلم بالمعارف والمهارات المناسبة لخصائصه في تلك المرحلة وإعداده للمرحلة الثانوية.(ا موعة الاستشارية التخصصية للتخلف العقلي، ١٤٢٦) .
- المرحلة الثانوية: ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات دراسية تبدأ من بلوغ التلميذ سن الخامسة عشرة وإ ائه للمرحلة المتوسطة وتعتبر مرحلة انتقالية تحقق الحد الأدنى من الاستقلالية للتلميذ القابل للتعلم للالتحاق ببرامج متقدمة في التدريب المهني.(ا موعة الاستشارية التخصصية للتخلف العقلي، ١٤٢٦).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة

تم التطرق إلى السلوك التكيفي عند المتخلفين عقليا في العديد من الدراسات والبحوث العلمية. شمـل هذا القياس والتشخيص، إعداد وتقنين المقاييس ذات العلاقة بالسلوك التكيفي، التعرف على المهارات السلوكية ومحاولة تطويرها، وكذلك تحديد المتغيرات البيئية التي تؤثر في السلوك التكيفي للمتخلفين عقليا .

يتضمن هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسـة وتـشتمل هـذه الدراسات على ما يلي :

- دراسات عامة في السلوك التكيفي عند المتخلفين عقليا.
- دراسات قارنت بين تلاميذ المعاهد وتلاميذ البرامج الملحقة بالمدارس العادية .
- دراسات استخدمت مقياس فاينلاند لقياس السلوك التكيفي عند المتخلفين عقليا.

أولا : دراسات عامة في السلوك التكيفي عند المتخلفين عقلياً:

في هذا الجزء سوف يتم التركيز على تلك الدراسات التي تطرقت إلى السلوك التكيفي من حيث: إعداد وتقنين مقاييس السلوك التكيفي، تنمية مهارات السلوك التكيفي، تحديد المتغيرات التي تؤثر في السلوك التكيفي .

من هذه الدارسات :

دراسة الحسين (٢٠٠٤)، التي هدفت إلى تقنين مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي – الجزء الأول – ١٩٩٣ (AAMR,ABS:2) على البيئة السعودية.

طبقت هذه الدراسة الصورة السعودية المعربة من المقياس على عينة حجمها(٥٤٦) تلميذاً من مختلف مناطق المملكة، موزعة إلى ثلاث مجموعات (مجموعة العاديين، مجموعة المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة ومتوسطة، مجموعة المتخلفين عقليا بدرجة شديدة وشديدة جدا) .

كشفت نتائج الدراسة عن مايلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث في جميع المجالات والدرجة الكلية للصورة السعودية من المقياس.
- قدرة الصورة السعودية من المقياس على التمييز بين المجموعات الثلاث (العاديين، التخلف العقلي البسيط والمتوسط، والتخلف العقلي الشديد والشديد جداً).
- تمتع الصورة السعودية من المقياس بدلالات صدق وثبات مقبولة عند مستوى ٠,٠١ حيث تراوحت معاملات صدق المقياس ما بين ٠,٧٦ – ٠,٩٩ وتراوحت معاملات ثبات المقياس ما بين ٠,٩٩ – ١,٠ مما يجعل منها أداة ملائمة للاستخدام في تشخيص المتخلفين عقلياً .

كما هدفت دراسة طرفة المسلم (١٩٩٧) التي أجريت بالسعودية، إلى الكشف عن السلوك التكيفي وعلاقته بمفهوم الذات للمتخلف عقلياً. تم استخدام مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ومقياس مفهوم الذات للمتخلفين عقلياً على ٦٠ طالباً و٦٠ طالبة .

أشارت نتائج الدراسة إلى :

- عدم وجود فروق إحصائية دالة بين الذكور والإناث في أبعاد السلوك التكيفي التالية: المهارات الاستقلالية، الاعمال المنزلية، النشاط المهني، التوجيه الذاتي، التطبيع الاجتماعي، السلوك المدمر العنيف، السلوك المضاد للمجتمع، سلوك التمرد والعصيان، الانسحاب، السلوك النمطي واللزمات الغريبة، السلوك الاجتماعي غير المناسب، الاضطرابات النفسية والانفعالية، استعمال الأدوية .
- وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور في ثمانية أبعاد هي : النمو الجسمي، النشاط الاقتصادي، النمو اللغوي، مفهوم العدد، المسئولية ، سلوك لا يوثق به، عادات صوتية غير مقبولة، عادات غير مقبولة.
- وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد السلوك التكيفي للأطفال المتخلفين عقليا باختلاف العمر في الأبعاد التالية: مفهوم العدد والوقت،السلوك المضاد للمجتمع، استعمال الأدوية، لصالح الكبار .
- ظهور تفاعل دال إحصائيا لمتغيرات الجنس والعمر على أبعاد السلوك التكيفي للأطفال المتخلفين عقليا وبالذات في الأبعاد الآتية: النمو الجسمي – النشاط الاقتصادي – النمو اللغوي – مفهوم العدد – المسئولية – التطبع الاجتماعي – سلوك لايوثق به – أصوات غير مقبولة – عادات غير مقبولة – استعمال الأدوية .

كذلك أجرت العطية (١٩٩٥) دراسة لتنمية بعض جوانب السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة. وتكونت عينة الدارسة من ٢٠ طفلة من فئة التخلف العقلي البسيط بمدرسة التربية الفكرية بقطر تراوحت أعمارهن بين ١٢- ١٧ سنة ونسبة الذكاء بين (٥٠-٧٠)، وقسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. استخدمت الباحثة مقياس ستانفورد بينيه ومقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، واستمر برنامج التدريب على مهارات السلوك التكيفي لمدة ستة شهور.

أسفرت نتائج الدراسة عن مايلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل من: المهارات الاستقلالية، والنمو اللغوي، ومفهوم العد والوقت والأعمال المنزلية، والتوجيه الذاتي، والتنشئة الاجتماعية .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في انخفاض كل من السلوك العنيف والمدمر، والسلوك المضاد للمجتمع، سلوك التمرد والعصيان، سلوك الانسحاب، والسلوك النمطي، واللزمات الصوتية والعادات الصوتية غير المقبولة اجتماعيا، والاضطرابات الانفعالية.
- وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل من أبعاد السلوك التكيفي النمائي والاضطرابات السلوكية لصالح القياس البعدي .

كما قامت ميرزا (١٩٩٣) بدراسة الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالسلوك التكيفي لمتعددي الإعاقة. على عينة تضمنت مجموعتين أساسيتين هما:

- مجموعة الأبناء متعددي الإعاقة الملتحقين بالإيواء والرعاية النهارية بمركز التأهيل الشامل بالرياض وعددهم (٦٩) طفلا وطفلة.

- مجموعة الوالدين (الآباء والأمهات) لهؤلاء الأطفال التي شملتهم الدراسة .

هدفت الدراسة إلى معرفة ماهو الدور الذي تلعبه هذه الاتجاهات في تطوير قدرات الأبناء وتحقيق أفضل مستوى من التكيف الشخصي والاجتماعي لهم. تم استخدام مقياس الاتجاهات الوالدية نحو الأبنـاء متعـددي الإعاقة ومقياس بنسلفانيا للسلوك التكيفي .

كانت النتائج على النحو التالي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الوالدية نحو الأبناء متعددي الإعاقة الأصغر سنا والأكبر سنا. وذلك في كل بعد من الأبعاد الثلاث (التقبل، الحمايـة، التفرقـة) بالنـسبة لـلأداء والأمهات على حد سواء.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الوالدية نحو الأبناء متعددي الإعاقـة الـذكور والإناث وذلك في كل بعد من الأبعاد الثلاث، وبالنسبة للإباء والأمهات على حد سواء .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الوالدية نحو الأبناء متعددي الإعاقة في الإيواء والرعاية النهارية، وذلك بالنسبة لبعد التفرقة، أما بالنسبة لبعد الحماية فلم تكن هذه الفروق دالة لدى كل من الآباء والأمهات ولدى عينتي الإيواء والرعاية النهارية .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد السلوك التكيفي للأطفال في الإيواء والأطفال في الرعايـة النهارية وذلك في كل أبعاد السلوك التكيفي ولدى كل من عينتي الآباء والأمهات على حد سواء .
- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الوالدية نحو الأبناء متعـددي الإعاقـة وأبعـاد السلوك التكيفي لهؤلاء الأبناء وذلك بالنسبة للعلاقة بين بعد التقبل وكل من البعد الحسي واللغـوي والاستقلالي لدى كل من عينتي الآباء والأمهات، وكذلك لدى عينة الأمهات بالنسبة لعلاقة هذا البعد وبعد التطور الإدراكي .

كما أجرى الشماخ (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجود فروق بين درجات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين باختلاف أعمارهم الزمنية، على (٤٨٨) طفلا مـن الـذكور والإنـاث الـسعوديين، واشتملت على (٢٥٤) طفلا من العاديين تتراوح أعمارهم بين (٤) إلى (٩) سـنوات و(٢٣٤) من الأطفال المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة تتراوح أعمارهم بين (٧) إلى (١٣) سنة. وقد اسـتخدمت الدراسـة مقيـاس للسلوك التكيفي من تطوير الباحث .

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تزداد المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال المتخلفين عقليا تدريجيا تبعا للتقدم في العمـر الـزمني وذلك بالنسبة لجميع أبعاد مقياس السلوك التكيفي في الفترة الزمنية من (٨-١٢) سـنة، ومـن ثم انخفضت المتوسطات هذه عند سن (١٣) ولكن الانخفاض لم يكن حادا، إذ اقتربت هذه المتوسطات عن مثيلا ا عند سن (١١) سنة خاصة في بعدي الاستقلالية والتواصل والدرجة الكلية للمقياس .
- تزداد الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال المتخلفين عقليا لجميع أبعـاد المقيـاس كلما ازداد العمر الزمني ولكن هذه الفروق تبدأ بالتقلص عند عمر (١٠-١٣) سنة مقارنة بالأعمار السابقة لها وخاصة في بعدي الاستقلالية والتواصل إذ اختفت الفروق ذات الدلالة الإحصائية بـين متوسطات درجات الأطفال المتخلفين عقليا في هذين البعدين.

قدم بيمان (Beeman, 1989) دراسة عن العمر والعرق والجنس كمتغيرات سائدة للمتخلفين عقليا، هدف من ذلك اختيار وفحص مدى اختلاف درجات التخلف العقلي البسيط السائدة كوظيفـة للمـتغيرات العرقية السكانية والجنس والعمر .

تم إجراء الدراسة على عدد كبير من المتخلفين عقليا في كاليفورنيا، وبلغت العينة ٢٨٥ طفلا وطفلة مصنفين إلى ثلاث فئات هي: السود والبيض والأسبان، تتراوح أعمارهم بين الخامسة والحادية عشرة عاما. تم استخدام المقاييس التالية : مقياس وكسلر، مقياس الكفاءة، قائمة السلوك التكيفي للأطفال.

أسفرت نتيجة الدارسة عن الآتي:

- لم يكن هناك ارتباطا بين السلوك التكيفي والعمر .
- إن عدد الطالبات المصنفات كمتخلفات تخلفا عقليا حقيقيا أكبر من عدد الذكور .

كما قامت اللحامي (١٩٨٤) بدارسة العلاقة بين كل من الاتجاهات الوالدية نحو الإعاقة العقلية والعلاقات الأسرية والسلوك التكيفي للمراهقات المتخلفات عقليا بمصر، وبيان أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي على هذه الاتجاهات. ولتحقيق هدف البحث تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي لفاروق صادق ومقياس للاتجاهات الوالدية نحو الإعاقة العقلية على عينة الدراسة التي اشتملت على مجموعتين هي: مجموعة الأمهات وضمت (١٠٠) أم بمعدل (٥٠) أم لكل من المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع والمنخفض . ومجموعة الفتيات المتخلفات عقليا وضمت (١٠٠) فتاة بمعدل (٥٠) فتاة لكل من المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع والمنخفض، وقد تراوحت أعمارهن من ١٣- ١٨ سنة وبنسبة ذكاء تمتد من ٥٠- ٧٥ درجة .

وجدت الدراسة النتائج التالية:

- علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الوالدية والعلاقات الأسرية والسلوك التكيفي .

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التقبل وبعض أبعاد السلوك التكيفي كالنمو الجنسي – التنشئة الاجتماعية – مفهوم العدد والوقت – السلوك النمطي والأزمات ، ولم تثبت العلاقة في الأبعاد الأخرى .
- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الإهمال وبعض المهارات الاستقلالية – النمو الجسمي – النشاط الاقتصادي – السلوك المدمر العنيف – المسئولية .
- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا لمتغير التفرقة في كل من المهارات الاستقلالية – النشاط الاقتصادي – النمو اللغوي – النمو الجسمي – التنشئة الاجتماعية – السلوك المضاد للمجتمع وبعض متغيرات مقياس السلوك التكيفي .
- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا لمتغير الحماية الزائدة وبعض متغيرات مقياس السلوك التكيفي .

كما استخدم كلينبرج و جاليجن (Kleinberg & Galligan, 1983) مقياسين من مقاييس السلوك التكيفي وهما مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي ومقياس منيسوتا لمعرفة مستوى السلوك التكيفي لدى عشرين شخصاً من الأشخاص المتخلفين عقلياً ممن تم نقلهم من مؤسسات الرعاية الداخلية إلى ثلاثة مواقع سكنية ضمن البيئة الاجتماعية .

أشارت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود تحسن ملموس في أربع أبعاد من أبعاد السلوك التكيفي العشرة وهي النمو اللغوي ، النشاط المنزلي ، المسئولية الشخصية بالإضافة على التفاعل الاجتماعي
- وجود الفرد الذي يعاني من التخلف ضمن البرامج المجتمعية قد لا يكفي لعملية التطبيع ما لم يصاحب ذلك عمليات تدريبية مستمرة. (في الوابلي، ١٩٩٨) ص٤٣.

أيضا أجرى يرا (Nihira, 1976) دراسة هدفت إلى تتبع نمو السلوك التكيفي لدى المتخلفين عقليا على عينة مكونة من (٢١١٨) من المتخلفين عقليا تراوحت أعمارهم الزمنية من (٤) إلى (٦٩) سنة. استخدمت هذه الدراسة الجزء الأول من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي.

من النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- نمو مهارات بعد الاكتفاء الذاتي للأفراد من ذوي التخلف العقلي البسيط بصورة سريعة في الطفولة المتأخرة إلى أن تصل إلى نقطة الاستقرار في مرحلة المراهقة (١٣ ـ ١٥) سنة ثم بعد ذلك يبدأ في الارتداد والهبوط البطيء .
- نمو مهارات بعد الاكتفاء الاجتماعي بصورة سريعة نسبيا في الطفولة المبكرة للمتخلفين عقليا بدرجة بسيطة وتزداد سرعة هذا النمو في الطفولة المتأخرة والمراهقة (٨ - ١٥) سنة ثم تبدأ في التباطؤ إلى أن تصل إلى الاستقرار في المراهقة المتأخرة .
- نمو مهارات بعد المسؤولية الشخصية والاجتماعية للمتخلفين عقليا بدرجة بسيطة بصورة سريعة في الطفولة المبكرة (١٠ – ١٢) سنة . ومن ثم تستقر في المرحلة العمرية (١٣ – ١٤) سنة . ثم تبدأ في الارتداد بصورة بطيئة خلال المراحل العمرية التالية .

ثانيا : دراسات قارنت السلوك التكيفي عند تلاميذ المعاهد وتلاميذ الفصول الملحقة بالمدارس العادية :

في هذا الجزء سوف يتم التركيز على تلك الدراسات التي تطرقت إلى مقارنة مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ المعاهد وتلاميذ الفصول الملحقة بالمدارس العادية :

من هذه الدراسات:

دراسة الدخيل (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج الدمج التربوي لفئة التخلف العقلي بدرجة بسيطة في رفع مستوى سلوكهم التكيفي. تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: هل توجد فروق في مستوى السلوك التكيفي لذوي التخلف العقلي البسيط بين الذين تم دمجهم تربوياً مع العاديين والذين لم يتم دمجهم ؟

تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ تلميذا وتلميذة من ذوي التخلف العقلي البسيط والملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في التعليم العام ، وتم استخدام مقياس السلوك التكيفي للشخص، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء.

توصلت نتائج الدراسة إلى الآتي :

- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات النمو اللغوي بين المجموعتين التجريبية (المدموجين تربوياً) والضابطة (غير المدموجين تربوياً) لصالح المجموعة التجريبية لكل من عينة الإناث والذكور.
- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الأداء الوظيفي المستقر بين المجموعتين التجريبية (المدموجين تربوياً) والضابطة (غير المدموجين تربوياً) لصالح المجموعة التجريبية لكل من عينة الإناث والذكور.

- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية بين المجموعتين التجريبية (المدموجين تربوياً) والضابطة (غير المدموجين تربوياً) لصالح المجموعة التجريبية لكل من عينة الإناث والذكور.
- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط النشاط المهني- الاقتصادي بين المجموعتين التجريبية (المدموجين تربوياً) والضابطة (غير المدموجين تربوياً) لصالح المجموعة التجريبية لكل من عينة الإناث والذكور.
- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الأداء الاجتماعي بين المجموعتين التجريبية (المدموجين تربوياً) والضابطة (غير المدموجين تربوياً) لصالح المجموعة التجريبية لكل من عينة الإناث والذكور.

كما هدفت دراسة عبدالرزاق (٢٠٠٣) إلى التعرف على مدى فاعلية نظام الدمج في تنمية مهارات السلوك التكيفي وبعض الجوانب المعرفية لدى المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة .

تم اختيار عينة الدراسة من معاهد التربية الفكرية ومن فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية وبلغت العينة ٤٠ تلميذاً موزعين على مجموعتين (٢٠) تلميذا من معاهد التربية الفكرية، و(٢٠) تلميذا من فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، تراوحت أعمارهم من (٩- ١٢) سنة.

تم تطبيق الأدوات التالية : مقياس السلوك التكيفي، اختبار اللغة العربية، مقياس تقدير وضع الأسرة الاقتصادي الاجتماعي .

تم التوصل إلى النتائج التالية :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينات التلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة في نظام الدمج وأقرانهم في نظام العزل في السلوك التكيفي وذلك في أبعاد (الأداء الاستقلالي – النمو البدني – الأنشطة المنزلية – تحمل المسؤولية _ في ارتقاء اللغة) لصالح تلاميذ الدمج .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينات التلاميذ المتخلفين عقليـا بدرجـة بسيطة في نظام الدمج وأقرا م في نظام العزل في السلوك اللاتكيفي، وذلك أبعاد السلوك (المتمـرد – التدميري - الانسحاب - الاضطرابات النفسية) لصالح تلاميذ العزل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينات التلاميذ المتخلفين عقليـاً بدرجـة بسيطة في نظام الدمج وأقرا م في نظام العزل في القدرات اللغوية لصالح تلاميذ الدمج .

كذلك أجرى ويب (Webb, 1996) دراسة هدفت إلى المقارنة بين مجمـوعتين مـن الأطفـال المتخلفين عقليا، إحداهما ملتحقة بالمؤسسات الإيوائية، والأخرى ملتحقة ببرنامج المنازل الجماعية على درجات مقياس السلوك التكيفي والسلوك اللاتكيفي، تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلا من المتخلفين عقليا الـذين يعيشون في المنازل الجماعية، والذين يتم تشخيصهم بشكل مبدئي باستخدام مقياس السلوك التكيفي للجمعيـة الأمريكية للتخلف العقلي للسلوك التكيفي. وتكونت مجموعة المقارنة من ٣٢ مفحوصا تم اختيارهم بـشكل متطابق مع ا موعة السابقة أي أ م كانوا متشا ين من حيث المتغيرات .

قارنت الدراسة السلوك التكيفي من حيث متغيرات الجنس والعمر وعدد سنوات البقاء في المؤسـسة ومستوى الذكاء و نوعية الحياة.

أشارت نتائج الدراسة إلى :

- عدم وجود تغيرات دالة في السلوك التكيفي، ولم يكن للسلوك التكيفي اثر علـى مـتغيرات العمـر والجنس ومستوى الذكاء وعدد سنوات البقاء في المؤسسات .
- وجود فروق دالة إحصائيا لدى ا موعتين على الدرجات النهائية على اختبـار الـسلوك التكيفـي للمتخلفين عقليا .

- وجود تحسن في نوعية الحياة لدى المجموعتين .

أما دراسة الخشرمي (١٩٩٥) فقد تناولت تأثير الدمج في الجانب اللغوي ومفهوم الذات، والسلوك التكيفي على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة . تم اختيار ٣٩ طفلاً من ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة وتم توزيعهم على أربع مجموعات. مجموعتين تجريبية ألحقت بالفصول الملحقة بالمدارس العادية، ومجموعتين ضابطة ألحقت بالمعاهد . طبقت الباحثة عليهم مقياس للسلوك التكيفي، ومقياس لمفهوم الذات ، ومقياس للمهارات اللغوية، وطورت الباحثة استبانة لقياس الاتجاهات الوالدية نحو تطور أداء أبنائهم في كلا البيئتين الدراسيتين .

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- حدوث تحسن ملحوظ في لغة الأطفال في بيئة الدمج .
- حدوث تحسن ملحوظ في سلوك الأطفال التكيفي ومفهومهم لذواتهم في بيئة الدمج .
- وجود تشابه كبير في الاتجاهات الوالدية نحو أداء أبنائهم في كلا البيئتين الدراسيتين .
- وجود علاقة طردية طفيفة بين الاتجاهات الوالدية والأداء الحقيقي للأبناء .

كما أجرت الشافعي (١٩٩٣) دراسة استهدفت التعرف على فعالية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التكيفي للتلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم . تكونت عينة الدراسة من ١٤٠ تلميذ وتلميذة متخلفين عقليا تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩ - ١٥) سنة من مدارس التربية الفكرية والفصول الملحقة بالمدارسة العادية . حيث راعت الباحثة التجانس بين أفراد العينة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي

والذكاء، بحيث تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات طبقا للنظام المدرسي ودرجا م على مقياس اتجاه الآباء نحو الدمج كما يلي :

- ا موعة الأولى: (ن=٣٥): من مدارس التربية الفكرية واتجاهات آبائهم أكثر ايجابية نحو الدمج .
- ا موعة الثانية: (ن=٣٥): من نفس المدارس واتجاهات آبائهم أقل ايجابية نحو الدمج.
- ا موعة الثالثة: (ن=٣٥): من الفصول الملحقة بالمدارس العادية، واتجاهات آبائهم أكثر ايجابية نحـو الدمج .

ا موعة الرابعة: (ن=٣٥): من الفصول الملحقة بالمدارس العادية، واتجاهات آبائهم أقل ايجابية نحو الدمج.

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الدمج إعداد الشافعي ، ومقياس السلوك التكيفي لفاروق صـادق واسـتمارة الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة .

توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- وجود تأثير دال لتفاعل كل من الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسي على تباين درجات أطفـال ا موعات الأربعة في كل من : النشاط المهني ، المسئولية ، التنشئة الاجتماعية ، والدرجة الكلية ال السلوك التكيفي .
- عدم وجود تأثير دال لتفاعل كل من اتجاه الآباء نحو سياسة الدمج والنظام المدرسي على تباين درجات ا موعات الأربع في أبعاد السلوك المدمر العنيف ، سلوك التمرد ، سلوك لا يوثق به ، وعدم وجـود تأثير لكلا المتغيرين على بقية أبعاد الانحرافات السلوكية والدرجة الكلية لهذا ا ال.

كما استهدفت دراسة بلاج (Blagg, 1992) مقارنة التحصيل الأكاديمي والسلوك التكيفي والتوافـق الاجتماعي عند دمج الأطفال المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة، وذوي صعوبات التعلم ، والمضطربين سـلوكياً ،

وأطفال الفصول العادية. كان مجموع أطفال العينة ١٢٠ طفلاً تتراوح أعمـارهم بـين ٧-٩ سـنوات، تم اختيارهم عشوائياً من خلال قوائم الفصول بمدرسة ابتدائية .

طبق على كل تلميذ منهم بشكل فردي : مقياس السلوك التكيفي للأطفال ، اختبار تحصيلي ، وقـام معلم الفصل بملء قائمة كواي – بترسون لفحص المشكلات الـسلوكية (Quay Paterson Behavior Problems) لكل تلميذ .

أسفرت النتائج عن الآتي :

- وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ في كل مكون من مكونـات الـسلوك التكيفـي والتوافـق الاجتماعي، على الرغم من أن أي من الأدوات كانت قادرة على التمييز بين الفئات الأربعة .
- فعالية مكونات السلوك التكيفي والتحصيل الأكاديمي في التمييز بين المتخلفين عقلياً وأطفال الفـصول النظامية عن المجموعات الأخرى .
- فعالية مكونات التوافق الاجتماعي بشكل كبير في تمييز الأطفال ذوي الـسلوك المـضطرب مقارنـة بالمجموعات الأحرى .

حاول خضر والمفتي (١٩٩٢) دراسة أثر دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع الأطفال العاديين في بعض الأنشطة المدرسية على ذكائهم وسلوكهم التكيفي. تكونت العينة من مجموعتين أحداهما تجريبية مكونه مـن ٦ بنات تراوحت أعمارهم الزمنية بين ١٢-١٩ سنة ونسبة ذكاء (٢٥-٥٥). تم إدماجهن في أحـد الفـصول الدراسية العادية خلال أنشطة مدرسية (تربية موسيقية، وفنية، ورياضية)، ومجموعة ضابطة مساوية للمجموعة الأولى في العدد. وتمت المجانسة بين المجموعتين من حيث الجنس والعمر ونسبة الذكاء. وتم تطبيق الأدوات التالية على كلتا المجموعتين: اختبار ستانفورد بينيه للذكاء ومقياس السلوك التكيفي.

كانت النتائج التي توصلت لها كما يلي :

- عدم وجود أي فروق دالة إحصائياً على اختبار الذكاء والسلوك التكيفي بين المجموعتين بعد الدمج.
- على الرغم من ذلك ظهرت أهمية إدماج الأطفال المتخلفين عقليا في المجرى التعليمي العام، حيث لوحظت تغيرات في السلوك التفاعلي بين البنات العاديات والمتخلفات عقليا من حيث التقبل الاجتماعي لهن، بل زاد مستوى التفاعل والتواصل الاجتماعي لدى المتخلفات عقليا .

وقد أرجع الباحث عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الدمج إلى أن عينة الدراسة من فئة المتخلفين عقليا القابلين للتدريب.

أجرى رودريج (Rodrigue, 1991) دراسة تهدف إلى المقارنة بين متوسطات درجات ثلاث مجموعات من الأطفال في السلوك التكيفي . تتألف من (٢٠) طفلاً، وتضم المجموعة الأولى أطفالاً من ذوي أعراض متلازمة داون، بينما تضم الثانية أطفالاً توحديين، في حين تضم الثالثة أطفالاً عاديين. وتمت المجانسة بين تلك المجموعات في الأداء التكيفي المقابل للعمر الزمني، والجنس، والعرق، والترتيب الميلادي، وحجم الأسرة، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

أوضحت النتائج مايلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال التوحديين والأطفال المصابين بمتلازمة داون في مجال المهارات الاجتماعية التكيفية لصالح ذوي عرض متلازمة داون .
- أفضلية الأطفال العاديين في كل جوانب السلوك التكيفي قياساً بالمجموعتين الأخريين.

كما استهدفت دراسة كول وماير (Cole & Mayer ,1991) تقييم الدمج الاجتماعي مقابل العـزل المدرسي لذوي التخلف العقلي. تكونت العينة من ٩١ طفلا من المتخلفين عقليا بدرجة بـسيطة، ٦٠ طفـلا مندمجين مع أطفال عاديين في برامج وأنشطة بالمدارس الابتدائية و ٣١ طفلا في مدارس عزل خاصة .

تم تطبيق استمارة ملاحظة لجدول استخدام الوقت، مقياس السلوك التكيفي النمائي، تقرير متابعة يومية مدرسية لمدة سنتين، على أطفال العينة في ا موعتين .

توصلت النتائج إلى مايلي :

- وجود فروق دالة في مهارات استخدام الوقت لصالح الأطفال المندمجين

مقابل المنعزلين، حيث كانوا يقضون وقتا أقل مع المعالجين النفسيين، ووقتا مساويا مع مـدرس التربيـة الخاصة، ووقت أكبر في التفاعل الاجتماعي مع الأطفال الآخرين العاديين، ووقتاً أقل منعزلين .

- عدم وجود فروق دالة بين ا موعتين في المهارات التكيفية النمائية طول فترة الملاحظة .
- وجود فروق دالة بين مجموعتي الدمج والعزل في الكفاءة الاجتماعية خلال فترة المتابعة لصالح أطفـال مجموعة الدمج .

أما دراسة كالمان (Kalman, 1987) فقد بحثت مدى فعالية وضع الأفـراد المـتخلفين عقليـاً في مؤسسات ، وما إذا كان الانتقال للمجتمع يؤدي إلى تحسن في التوافق الاجتماعي والسلوك التكيفي . أجريت الدراسة على ٦٠ فرد من ذوي التخلف العقلي الشديد يقيمون في مركز هاربر في جنوب كاليفورنيا ٣٠ فرد من نفس الفئة تم نقلهم إلى ا تمع.

استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

- مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي .

- تقارير عن التقييم النمائي للعملاء .
- استبيان محدد فقط على القائمين بالرعاية في ا تمع لتقدير أثر الانتقال من المؤسسة علـى مـستويات التنشئة الاجتماعية، الصحة العامة، مستويات الاستقلالية .

كشفت نتائج الدراسة عن الآتي :

- وجود فروق دالة في الاتجاهات التي تم التنبؤ ا . حيث وجدت فروق دالة علـى مقيـاس فاينلانـد للسلوك التكيفي ، وتقرير التقييم النمائي للعملاء الذين انتقلوا للرعاية ا تمعية ، وأيضا في اسـتبيان الرعاية ، وتقديرات الصحة العامة .
- إظهار الأفراد الذين نقلوا إلى الإقامة ا تمعية من المراكز المؤسسية مهارات تنشئة اجتماعية أفـضل ، وزيادة في السلوك التكيفي ، وتعاون أكثر في أداء المهام ، وصحة جسمية أفضل.

أخيرا قام كل من جامبل وجوتليـب وهارسـون (Gample, Gottlieb & Harrison , 1974) بمقارنة السلوك الصفي موعة من المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة دمجوا في فصول العاديين مع تزويدهم ببعض الخدمات المساندة، ومجموعة من المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة ملحقين بفصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس العاديين، ومجموعة من منخفضي الذكاء المعاقين أكاديميا وهم (ذوي التخلف العقلي البـسيط، وصـعوبات التعلم، والاضطرابات السلوكية)، ومجموعة متوسطة الذكاء، بكامبردج بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) تلميذا قاموا بتوزيعهم على النحو التالي :

- مجموعة الدمج تكونت من ١٢ تلميذا متوسط أعمارهم ١٠,٦ سنة ومتوسط ذكائهم ٧٠,٥ درجة .
- مجموعة الدمج الجزئي تكونت من ١٤ تلميذا متوسط أعمارهم ٨, ١٠ سنة ومتوسط ذكائهم ٧٠,٢ درجة .

- مجموعة غير مدمجة من منخفضي الذكاء تكونت من ١٨ تلميذا متوسـط أعمـارهم ١٠,٨ سـنة ومتوسط ذكائهم ٧٧,٥ درجة .
- مجموعة متوسطة الذكاء تكونت من ١١ تلميذا متوسط أعمارهم ٩,٩ سنة ومتوسط ذكائهم ٩٩,٤ درجة .

أشارت نتائج الدراسة إلى الآتي :

- مارس مجموعة المتخلفين عقليا الذين أدمجوا في فصول العاديين سلوكيات تماثل أقرا م العـاديين مـن حيث: الهدوء والتفاعل مع الآخرين، وضبط النفس .
- زاد معدل ممارسة المتخلفين عقليا في فصول التربية الخاصة لأنماط سلوكية سلبية من قبيل: عدم الهدوء، وانخفاض معدل التفاعل مع الأقران، والسلوك العدواني، وسرعة تشتت الانتباه .

ثالثا : دراسات استخدمت مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي:

في هذا الجزء تم التركيز على تلك الدراسات التي تطرقت إلى قيـاس مهـارات الـسلوك التكيفـي باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي.

من هذه الدراسات:

دراسة بيلدت وآخرون (Bildt et al., 2005) التي بحثت العلاقة السببية بين مستوى المهارات التكيفية وشدة المشاكل السلوكية، ودور كل منهما في تحديد مستوى التعليم لدى الطفل. تم تطبيق الدراسة على عينة يبلغ عددها ١٨٦ طفلا تتراوح أعمارهم بين ٤-١٨ سنة و يتراوح مستوى ذكائهم من ٦١-٧٠. حـسب مقياس وكسلر للذكاء .

يتلقى هؤلاء الأطفال خدمات التربية الخاصة في المدارس وينتمون موعتين: المستوى الأول يـشمل أطفالا ذوي صعوبات تعليمية بسيطة يتم تعليمهم مهارات أكاديمية، يبلغ عددهم ١٢١ طفلا وطفلة يدرسون في مدارس خاصة م، والمستوى الثاني يشمل أطفالا ذوي صعوبات تعليمية شديدة يتم تدريبهم على مهارات الحياة اليومية ويحصلون على رعاية ذاتية ويبلغ عددهم ٦٥ طفلا وطفلة .

تمت المقارنة بين ا موعتين باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (VABS) ومقيـاس قائمـة المشكلات (CBCL) ومقياس السلوك التوحدي (ABS).

من النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- يقل أداء كل من الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية البسيطة، والأطفال ذوي الـصعوبات التعليميـة الشديدة في مجالات مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي بشكل دال عن العمر الموازي خاصـة في مجـال تكوين العلاقات الشخصية الاجتماعية.

- وجود فروق دال إحصائيا في الدرجات الكلية لمقياس السلوك للأطفال، ومقياس السلوك التوحـدي. حيث حصل الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية الشديدة على درجات أعلى في سوء السلوك التكيفي.
- وجود تأثير دال للدرجات الكلية لمقياس السلوك التوحدي على كل ا الات تقريباً وا الات الفرعية من مقياس فاينلاند ما عدا مجالات التواصل، بالإضافة إلى أن هناك تأثيرا للدرجات الكلية لمقياس قائمة المشكلات على الدرجات الكلية لمقياس فاينلاند.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال في ا موعتين في مجالات السلوك التكيفي حسب مـتغير درجة الذكاء.
- زيادة درجات الأطفال في السلوك التكيفي تزيد من احتمالية تعلـيمهم في مـدارس الأطفـال ذوي الصعوبات التعليمية الشديدة بينما زيادة درجا م في مقياس السلوك التوحدي وقائمة المـشكلات لا تؤثر بشكل مباشر

كذلك أجرى آل مطر(٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على التغيرات التي تطرأ على مـستوى أداء كل من الأطفال التوحديين والمتخلفين عقليا على أبعاد السلوك التكيفي بازدياد أعمارهم الزمنية ومن ثم المقارنة بين هذه التغيرات. تكونت عينة الدراسة من (١٠١) طفلا توحديا و(٨٧) طفلا متخلفا عقليا بدرجة بـسيطة من الملتحقين ببرامج التربية الخاصة الحكومية و الأهلية في المدن الرئيسية الثلاث في المملكة العربيـة الـسعودية وهي الرياض والدمام وجدة.

استخدم في هذه الدراسة مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي في صورته السعودية، ويحتوي هذا المقيـاس على أربعة أبعاد هي بعد التواصل ومهارات الحياة اليومية والتنشئة الاجتماعية والمهارات الحركية.

كشفت نتائج الدراسة عن ما يلي:

- عدم وجود تقدم في نمو مستوى أداء الأطفال التوحديين على أبعاد السلوك التكيفي وا الات الـتي تضمنتها بازدياد أعمارهم الزمنية .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو مستوى أداء الأطفال التوحـديين علـى أبعـاد التواصـل ومهارات الحياة اليومية ومجال اللغة التعبيرية والأنشطة الم لية بازدياد أعمارهم الزمنية .
- وجود تقدم في نمو مستوى أداء الأطفال المتخلفين عقليا على أبعاد السلوك التكيفي وا الات الـتي تضمنتها بازدياد أعمارهم الزمنية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو مستوى أداء الأطفال المتخلفين عقليا على جميع أبعاد السلوك التكيفي وا الات التي تضمنتها بازدياد أعمارهم الزمنية، ماعدا بعد المهـارات الحركيـة ومجـال العضلات الصغيرة ومجال اللغة الاستقبالية ومجال العلاقات الشخصية المتبادلة.
- اظهر الأطفال المتخلفين عقليا مستوى أعلى في الأداء على جميع أبعاد السلوك التكيفي وا الات التي تضمنها، وذلك مقارنة مع نظرائهم الأطفال التوحديين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو مستوى أداء الأطفال التوحديين والأطفال المتخلفين عقليـا بازدياد أعمارهم الزمنية في كل من مجال اللغة الاستقبالية والراحة والترفيه والمهـارات الاجتماعيـة ومجال القراءة والكتابة وجميع هذه الفروق لصالح المتخلفين عقليا.

هدفت دراسة ستون وآخرين (Stone et.al, 1999) إلى التعرف على أنماط السلوك التكيفي لـدى مجموعة من الأطفال التوحديين. قوامها ٣٠ طفلاً تقل أعمارهم عن ثلاث سنوات ومقارنتها بتلـك الأنمـاط المشا ة لدى مجموعة مماثلة من الأطفال المتخلفين عقليا. تم ذلك باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي .

أوضحت النتائج مايلي :

- وجود فروق دالة بين المجموعتين في مهارات التواصل ومهارات التنشئة الاجتماعية فقط ذلك لـصالح الأطفال المتخلفين عقليا.
- عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في المهارات والمجالات الأخرى.

وأجرى العتيبي (١٩٩١) دراسة لبيان فاعلية استخدام نتائج السلوك التكيفـي في تخطـيط الـبرامج التعليمية والفردية للتلاميذ المتخلفين عقليا . وقد أعتمد الباحث على مقياس فاينلانـد للـسلوك التكيفـي ، واشتملت عينة دراسته على ٢٠٣ تلميذاً وتلميذة في مدينة الرياض ، من بينهم ١٢٨ حالة من حالات التخلف العقلي البسيط ، تراوحت متوسط أعمارهم بين ١٢ إلى ١٥ سنة ، موزعين على الصفوف الدراسية من الثالث وحتى السادس الابتدائي . هذا بالإضافة إلى ٧٥ حالة من حالات التخلف العقلي الشديد .

كان من بين أبرز النتائج التي أشارت إليها هذه الدارسة :

- عدم وجود تتابع نمائي لمهارات السلوك التكيفي بين الفئات العمرية المختلفة لدى عينة شديدي الإعاقـة، نظرا لطبيعة الإعاقات وما قد يصاحبها من قصور في مختلف الجوانب .
- يجب أن يبنى تخطيط البرامج التعليمية في مهارات السلوك التكيفي على أساس مستويات الأداء لكل مرحلة عمرية وذلك بالنسبة لحالات التخلف العقلي البسيط، في حين يجب أن يقوم تخطيط مثل تلك البرامج على أساس مستوى الأداء تبعا للأعمار الزمنية ، وذلك بالنسبة لحالات التخلف العقلي الشديد.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأبعاد الرئيسية لمقياس السلوك التكيفي تبعـا للـصفوف الدراسية في حين ظهرت الفروق في بعض الأبعاد الفرعية ، للغة التعبيرية والمهارات المجتمعيـة والمـسايرة كنتيجة للاهتمام بالمهارات الأولية التي تمثل تفاعل التلميذ مع البيئة المحيطة به .

وأخيرا نذكر دراسة هوشيار (Hooshyar, 1985) التي استهدفت مقارنة مراحل النمو في مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعوقين وغير المعوقين، كذلك مقارنة طبيعة البيئة والمناخ الأسري لكل طفل في ا موعتين .

ضمت الدراسة (٧٤) أم من بينهن (٣٤) أم لأطفال غير معـوقين ، (٢٢) أم لأطفـال مـصابين بمتلازمة داون ، و (١٨) أم لأطفال يعانون من اضطرابات لغوية .

استعانت الباحثة في هذه الدراسة بمقياس فاينلانـد للـسلوك التكيفـي (Vineland Adaptive Behavior Scale) لتقييم المراحل النمائية للأطفال . بالإضـافة إلى مقيـاس المحـيط الأسـري Home (Environment Scale) وذلك لتقييم طبيعة المناخ النفسي والاجتماعي لبيئة الأطفال .

من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي :

- إن طبيعة البيئة التي يعيش فيها الطفل، وما يسود فيها من علاقات وما تتعرض له من خبرات اجتماعية خارج الأسرة، كلها تعد متغيرات لها دور فعال في تطور مهارات التواصل .
- عدم وجود تأثير لنوع الإعاقة وجنس المعوق على التطور النمائي على أبعاد مقياس المحيط الأسـري، بينما ظهر تأثير سلبي على الأسرة بسبب وجود الطفل المعوق .

تعقيب الباحث على الدراسات السابقة :

أظهرت الدراسات السابقة بعض النتائج التي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- التأكيد على أهمية السلوك التكيفي كأداة لتشخيص قدرات المتخلفين عقليا ومستوى مهاراتهم، وبالتالي تحديد نواحي القوة والضعف، وأهمية ذلك في رسم البرامج التأهيلية والتدريبية والعلاجية لهم .
- وجود تأثير دال بين برامج الدمج الجزئي للمتخلفين عقليا في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية ونمو مهارات السلوك التكيفي بأبعاده المختلفة ، من خلال تحسن المهارات السلوكية التي يظهرها المتخلف بعد التفاعل مع الأقران العاديين في الأنشطة المدرسية المختلفة .
- وجود علاقة موجبة بين برامج الدمج الجزئي للمتخلفين عقليا في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية ونمو مهارات السلوك الاجتماعي لدى المتخلفين عقليا. تمثلت في تحسن القدرة على تكوين علاقات اجتماعية، وزيادة الكفاءة الاجتماعية، وسرعة الاستجابة للأقران وغيرها من السلوكيات الاجتماعية.
- إمكانية خفض اضطرابات السلوكيات المختلفة لدى المتخلفين عقليا خاصة (السلوك التدميري والسلوك المتمرد ، السلوك غير الاجتماعي) من خلال نظام تطبيق الدمج وتعديل مشاعر المعوق نحو المدرسة والتخلص من النظرة السلبية للذات مما يحفزه على تجنب كثير من الانحرافات السلوكية والأساليب المضادة للمجتمع .
- وجود علاقة موجبة بين برامج الدمج الجزئي للمتخلفين عقليا في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية ونمو الجوانب اللغوية المختلفة لدى المتخلفين عقليا، وظهر ذلك من خلال المبادرة والتفاعل الاجتماعي أثناء اللعب والتقليد اللفظي للأقران العاديين . ومن الملاحظ ارتباط النواحي اللغوية

بالنواحي الاجتماعية والنواحي الانفعالية، مع التأكيد على تطبيق برامج علاج وتخاطب مصاحبة لنظام الدمج .

- عدم وجود دراسات في ا تمع السعودي تناولت المقارنة في السلوك التكيفي بين تلاميذ معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج الدمج في الفصول الملحقة بالمدارس العادية، وهذا ما دفع الباحـث لإجـراء الدراسة الحالية .

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولا : منهج الدراسة

ثانيا : عينة الدراسة

ثالثا : أداة الدراسة

رابعا : حدود الدراسة

خامسا : إجراءات الدراسة

سادسا : الأساليب الإحصائية المستخدمة

مقدمة:

يحاول الباحث في هذا الفصل عرض إجراءات الجزء العملي للدراسة وذلك من خلال توضيح المنهج المستخدم، العينة وكيفية اختيارها، الأداة المستخدمة من حيث (وصف الأداة، صدق الأداة وثبا ا، وطريقة تصحيحها)، وكذلك خطوات الدراسة وأخيرا تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات .

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن، الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع ومعرفة العلاقات المتبادلة بين الحقائق مما ييسر فهمها (دالين، ١٩٩٧). تم ذلك عن طريق إجراء مقارنة في مستوى السلوك التكيفي بين تلاميذ معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية للتعرف على الفروق بين مجتمع الدراسة .

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من ١١١٧ تلميذا من التلاميذ المتخلفين عقلياً الملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية بنين التابعة لوزارة التربية والتعليم بالرياض. والبالغ عددها حسب إحصائية ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ معهدان وسبعة وثلاثون برنامجاً . (الإدارة العامة للتربية والتعليم، ١٤٢٨هـ).

عينة الدراسة :

تكونت العينة في هذه الدراسة من ٦٠ تلميذا من ذوي التخلف العقلي البسيط، الذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩- ١٢) سنة، ودرجة ذكائهم من (٥٠ – ٧٠) درجة، والفترة الزمنية التي قضاها التلاميذ في المعهد أو البرنامج من (٣- ٥) سنوات. تم اختيار عينة ممثلة بطريقة عشوائية من مدينة الرياض. وتم توزيع العينة كما يلي:

أ) ٣٠ تلميذا من معاهد التربية الفكرية .

ب) ٣٠ تلميذا من برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية .

وقد تم الاعتماد على ملفات التلاميذ بالمعاهد والبرامج، والتي تم الحصول عليها من قبل الأخصائيين النفسيين. وذلك لعمل تجانس بين المجموعتين وفقا لخصائص عينة الدراسة . يوضح الجدول رقم (٦) توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير العمر الزمني :

جدول رقم (٦)

توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير العمر الزمني

الأعمار الزمنية	عدد تلاميذ المعاهد	عدد تلاميذ البرامج
٩	٢	٤
١٠	٨	٦
١١	٨	٤
١٢	٦	٤
١٣	٣	٥
١٤	٢	٥
١٥	١	٢
المجموع	٣٠	٣٠

خصائص عينة الدراسة:

- السن من ٩ - ١٢ سنة.
- درجة الذكاء من ٧٠ ـ ٥٥-٥٠ درجة.
- الفترة الزمنية التي قضاها التلميذ في المعهد أو البرنامج من ٣ ـ ٥ سنوات.

أداة الدراسة :

لقياس مستوى مهارات السلوك التكيفي تم استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (صورة المقابلة) (VABS) الذي قام بإعداده سبارو و بالا ، وسيكشيتي (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984) وهو صورة معدلة من مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي، الذي أعده دول (Doll, 1951)، والذي عربه العتيبي (١٩٩١)، واستخرج له دلالات صدق وثبات على البيئة السعودية .

كان اختيار مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي للاستخدام في الدراسة الحالية يقوم على مجموعة من الاعتبارات يأتي في مقدمتها:

- ملائمة المقياس لتشخيص وتقييم السلوك التكيفي لحالات التخلف العقلي نظرا لمحتواه الشامل للجوانب المتعددة لهذا السلوك .
- تغطيت المقياس لمدى عمري واسع يبدأ من السنة الأولى من العمر مما يجعله ملائما للاستخدام مع حالات التخلف العقلي البسيط والشديد.
- ما تعرض له المقياس من عمليات تطوير مستمرة، وتحسين الخصائص السيكومترية للمقياس .
- يضاف إلى ذلك ملائمة المقياس للدراسة الحالية التي من بين أهدافها مقارنة مهارات السلوك

التكيفي عند تلاميذ معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج الدمج في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية.

تم استخدام الصورة المسحية والتي استخدمها العتيبي (٢٠٠٣) من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي في الدراسة الحالية . هذه الصورة تحتوي على (٢٩٧) بندا توفر تقييما عاما للسلوك التكيفي يفيد في تحديد مجالات القوة والضعف في هذا السلوك عند طفل ما ، ويتم استيفاء البيانات عن سلوك الطفل من جانب الوالدين أو ولي أمر الطفل أو أي شخص آخر لديه الفرصة الكافية لملاحظة الطفل عن قرب كالمعلم .

ويشتمل مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي على خمسة أبعاد رئيسة، تتضمن مجتمعة أحد عشر بعداً فرعياً مقسمة إلى ما يلي :

١- بعد التواصل: Communication

ويضم ثلاثة أبعاد فرعية هي:

أ) اللغة الاستقبالية: تقيس ما يستطيع الفرد فهمه من اللغة المسموعة (الفهم، الاستماع، التركيز وإتباع التعليمات)

ب) اللغة التعبيرية : تقيس ما يستطيع الفرد أن يعبر عنه باللغة المنطوقة (تعابير الوجه، بداية الكلام، الكلام التفاعلي، المفاهيم المحددة، مهارات الكلام).

ج) القراءة والكتابة: تقيس ما يستطيع الفرد أن يقرأه ويكتبه (بداية القراءة، مهارات القراءة، مهارات الكتابة).

٢- بعد المهارات الحياة اليومية Daily Living Skills:

أ) المهارات الشخصية: يقيس مهارات الطفل في الأكل والشرب واستخدام الحمام واللبس، والاستحمام والعناية بالذات، والمظاهر الصحية الشخصية.

ب) الأنشطة الم لية: يقيس ما يؤديه الفرد من مهام م لية.

ج) المهارات ا تمعية: يقيس قدرة الفرد على استخدام الوقت، المال، التلفون، ومهارات السلوك، والمهارات المهنية.

٣- بعد التنشئة الاجتماعية Socialization:

أ) العلاقات مع الآخرين: يقيس كيفية تفاعل الفرد مع الآخرين: (الرد على الآخرين، التقليد، التعبير على المشاعر، التواصل الاجتماعي).

ب) وقت الفراغ والترفيه:يقيس مهارات الفرد في مواقف اللعب واستغلال وقت الفراغ (اللعب، المشاركة، التعاون، مع الآخرين، العادات).

ج) المحاكاة أو المسايرة: يقيس قدرة الفرد على إظهار المسؤولية، وحساسيته تجاه الآخرين(العادات الحسية، إتباع التعليمات، الاعتذار، حفظ الأسرار، السيطرة على المشاعر وتحمل المسؤولية).

٤- بعد المهارات الحركية Motor Skills:

أ) العضلات الكبيرة: يقيس المهارات الفرد في استخدام الذراعين والساقين والتآزر الحركي وتشمل(الجلوس، المشي، الجري، ونشاطات اللعب)

ب) العضلات الدقيقة:يقيس مهارات الفرد في استخدام اليدين والأصابع (التحكم في الأشياء، الرسم، واستخدام المقص).

٥- بعد السلوك غير التكيفي Maladaptive Behavior:

ويقيس مظاهر السلوك غير المرغوب فيه والتي قد تتداخل مع الأداء الوظيفي التكيفي للفرد .(العتيبي، ٢٠٠٥) .

تم في الدراسة الحالية اختيار الأبعاد الثلاثة الرئيسة (مهارات التواصل ، الحياة اليومية ، التنشئة الإجتماعية) من الأبعاد الخمسة ، أما البعدين الآخرين (بعد المهارات الحركية ، وبعد السلوك غير التكيفي) فتم استبعادهما بسبب أن بعد المهارات الحركية يطبق عادة على الأطفال أقل من (٦) ست سنوات وعينة الدراسة تشمل التلاميذ ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٩- ١٢ سنة . كما تم استبعاد بعد السلوك غير التكيفي بسبب أن تطبيقه اختياري ويتم تطبيقه فقط عند وجود سلوكيات غير تكيفية واضحة.

ثبات وصدق المقياس في صورته الأصلية:

أولاً: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس في صورته الأصلية باستخدام ثلاثة طرق هي:

١- طريقة إعادة التطبيق وكانت العينة (٤٨٤) طفلاً وكان متوسط الفترة الزمنية بين التطبيقين (١٧) يوم واستخدم الباحثون أسلوبين في حساب التباين:

أ- حساب الفروق بين متوسطات الدرجات في التطبيقين وكانت هذه الفروق صغيرة جداً تراوحت بين (-٦) إلى (+٣) درجات.

ب- حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين والتي تراوحت بين (٠,٧٧) و (٠,٩٨) .

٢- طريقة المصححين على عينة تكونت من (١٦٠) طفلاً، وتراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات من (٠,٦٩) إلى (٠,٩٩) .

٣- طريقة التجزئة النصفية، وتراوحت الدرجات ما بين (٠,٧٣) إلى (٠,٩٥) . (العتيبي، ٢٠٠٤) .

ثانياً: صدق المقياس :

تم **حساب الصدق باستخدام ثلاثة طرق هي:**

١- **صدق المفهوم:** استخدم الباحثون ثلاثة أساليب لحساب هذا النوع من الصدق هي التقدم النمائي لدرجات المقياس ، التحليل العاملي للأبعاد الرئيسية والفرعية ، مقارنة درجات سبع مجموعات مختلفة من المعاقين الصم ، المكفوفين ، المضطرين انفعالياً ، وأربع مجموعات من المعوقين عقلياً وبأعمار مختلفة ، حيث أشارت النتائج إلى أن السمات المتضمنة في المقياس ترتبط بالسلوك التكيفي .

٢- **صدق المحتوى:** تم فحص شامل ودقيق لفقرات المقياس ومقارنتها بمقياس آخر للسلوك التكيفي واتضح من كل ذلك أن فقرات المقياس تغطي الأشكال المختلفة للسلوك التكيفي.

٣- **الصدق التلازمي:** تم حساب معاملات الصدق بين المقياس وبعض المقاييس الأخرى من بينها مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي وكانت النتائج دالة إحصائية (العتيبي، ٢٠٠٤).

صدق وثبات المقياس في **صورته المعربة :**

أولاً: ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على (٢٠) طفلاً، وكانت الفترة ما بين (١٤-٢٠) يوماً وجاءت النتائج لكل بعد من الأبعاد الرئيسية كما يلي:

١- معامل ثبات بعد مهارات الحياة اليومية (٠,٧٧) .

٢- معامل ثبات بعد المهارات الحركية (٠,٧٨) .

٣- معامل ثبات بعد التواصل (٠,٧٦) .

٤- معامل ثبات بعد التنشية الاجتماعية (٠,٦٩) .

وكانت معاملات الارتباط في بعدي مهارات الحياة اليومية والمهارات الحركية دالة عند مستوى (٠,٠٠١) (العتيبي ، ١٩٩١) .

ثانياً : صدق المقياس :

تم حساب الصدق باستخدام ثلاثة طرق هي : صدق المحكمين الصدق الظاهري ، الصدق التميزي وجاءت نتائج معاملات الصدق الظاهري كما يلي :

١- التواصل (٠,٨٧) .

٢- مهارات الحياة اليومية (٠,٨٨) .

٣- التنشئة الاجتماعية (٠,٨٣) .

٤- المهارات الحركية (٠,٨٨) .

وكانت كلها دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وكذلك جاءت نتائج الصدق التميزي بين الأطفال المعاقين عقلياً والعاديين عند نفس مستوى الدلالة لجميع الأبعاد ما عدا المهارات الحركية ، حيث لم تظهر لها أي دلالة (العتيبي ، ١٩٩١) .

طريقة تصحيح المقياس:

يعتمد تصحيح المقياس على خمسة استجابات وهي:

- (٢) تدل على أن الطفل غالباً ما يؤدي السلوك .
- (١) تدل على أن الطفل أحياناً يؤدي السلوك .
- (صفر) تدل على أن الطفل لا يؤدي السلوك .
- (م) تدل على أن الشخص الملاحظ لم تسنح له الفرصة بمشاهدة السلوك.

- (ع) تدل على أنه الشخص الملاحظ لا يعرف إذا ما كان الطفل يستطيع القيام بالسلوك موضع التساؤل أم لا.

بعد ذلك تتم عملية تفريغ البيانات وجمعها لكل بعد رئيسي من أبعاد المقياس وأبعاده الفرعية. ويتضح مستوى أداء الطفل من خلال مجموع الدرجات التي تحصل عليها في كل بعد رئيسي أو فرعي من أبعاد المقياس الرئيسية والفرعية وكذلك درجته الكلية.

إجراءات التطبيق الميداني :

للقيام بالدراسة ، قام الباحث بالإجراءات التالية :

- تقدم الباحث بخطاب رسمي من كلية التربية بجامعة الملك سعود إلى كل من إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية والأمانة العامة للتربية الخاصة وإدارات معاهد وبرامج التربية الفكرية للحصول على الموافقة الرسمية بتطبيق الدراسة ميدانياً ، وقد تفضلت هذه الجهات مشكورة بالسماح بالتطبيق الميداني للدراسة بالمعاهد والبرامج التابعة لها في مدينة الرياض .
- زار الباحث المعاهد والبرامج التي شملتها الدراسة وشرح للمسئولين ا طبيعة الدراسة وأهدافها وترتيبات تطبيقها، وكذلك تحديد الحالات المطلوبة لهذه الدراسة .
- حضر الباحث دورة تدريبية لتطبيق المقياس وحصل على شهادة للتطبيق .
- قام الباحث بالاجتماع بالمعلمين الذين قاموا بتطبيق المقياس وشرح إجراءات التطبيق بشكل مباشر ، مع إشراف الباحث المباشر على تطبيق المعلمين للمقياس على تلاميذهم ، وذلك حسب إمكانية وظروف المعاهد والبرامج التي شملتها الدراسة .

- تم تصحيح المقياس وإخضاع درجات أفراد ا موعتين للتحليلات الإحصائية المستخدمة للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين.

الأساليب الإحصائية :-

قام الباحث بمعالجة المعلومات التي توصل إليها معالجة كمية وذلك من خلال حزمة SPSS، وتم التحليل الكمي في هذه الدراسة في ثلاث مراحل هي:

- المرحلة الأولى : استخراج المتوسطات الحسابية للدرجات الخام لمستوى أداء أفراد العينة في كل مجالات مقياس السلوك التكيفي ، ومن ثم معرفة درجة تشتتها عن طريق استخراج الانحراف المعياري بواسطة حزمة SPSS .
- المرحلة الثانية : تطبيق اختبار (ت) T-Test لدلالة الفروق بين متوسطي درجات ا موعتين (المعاهد والفصول الملحقة بالمدارس العادية) والحصول على مستوى الدلالة الإحصائية للفرق ، بواسطة حزمة SPSS .
- المرحلة الثالثة: اختصار المعلومات وعرضها عن طريق الجداول والرسوم البيانية لتسهيل فهمها.

الفصل الخامس

النتائج

فيما يلي يقدم الباحث عرضاً لما أسفرت عنه الدراسة من نتائج:

السؤال الأول:

ينص على "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتخلفين عقلياً في معاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في بعد التواصل من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي؟**"

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعين مستقلتين، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات الأبعاد الفرعية: (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة والكتابة) والدرجة الكلية لبعد التواصل لدى تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلك الأبعاد لدى تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. الجدول رقم (٧) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول (٧)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ البرامج في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لبعد التواصل من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي

الأبعاد الفرعية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
اللغة الاستقبالية	تلاميذ المعاهد	٣٠	٩٩,٣	٢,٢	٠,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	تلاميذ البرامج	٣٠	٩٩,٣	٢			
اللغة التعبيرية	تلاميذ المعاهد	٣٠	٧٤,٤	١٧,٣	٠,٥	٠,٦٣٨	غير دالة
	تلاميذ البرامج	٣٠	٧٦,٥	١٧,١			
القراءة والكتابة	تلاميذ المعاهد	٣٠	١٥,٩	١٥,٤	١,٦	٠,١١٤	غير دالة
	تلاميذ البرامج	٣٠	٢٤,٨	٢٥,٩			
الدرجة الكلية لبعد التواصل	تلاميذ المعاهد	٣٠	٥٨,٨	١٢,٣	١,٢	٠,٢٥٠	غير دالة
	تلاميذ البرامج	٣٠	٦٣,١	١٦,١			

- تم تحويل متوسط الدرجات لتصبح من ١٠٠ درجة

يتضح من الجدول رقم (٧) أن متوسطات الدرجات على الأبعاد الفرعية لبعد التواصل متقاربة بـين تلاميذ المعاهد وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. يظهر من خلال الجدول عـدم وجـود فروق في متوسطات الدرجات في اللغة الاستقبالية ، فقد تساوت المتوسطات عند (٩٩,٣) لدى ا موعتين . مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد اللغة الاستقبالية.

بالنسبة لبعد اللغة التعبيرية نجد أن متوسط درجات التلاميذ الملتحقين ببرامج التربيـة الفكريـة الملحقـة بالمدارس العادية (٧٦,٥) وهي اكبر من متوسط درجات التلاميذ في المعاهد التي بلغت (٧٤,٤). ومع ذلـك فهي لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية . هذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً في معاهد التربية الفكرية ومتوسط ذلك البعد لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

في بعد القراءة والكتابة وكما هو موضح في الجدول رقم (٧) نجد أن متوسط درجات التلاميذ في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية (٢٤,٨) أكبر من متوسط درجات تلاميذ المعاهد التي بلغت (١٥,٩). ومع ذلك فإن هذه الفروق لاتصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. هذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً في معاهد التربية الفكرية ومتوسط ذلك البعد لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

أيضا يوضح الجدول رقم (٧) متوسط الدرجة الكلية لبعد التواصل أكبر عند تلاميذ بـرامج التربيـة الفكرية الملحقة بالمدارس العادية من تلاميذ المعاهد، حيث بلغ عند تلاميذ برامج التربيـة الفكريـة الملحقـة

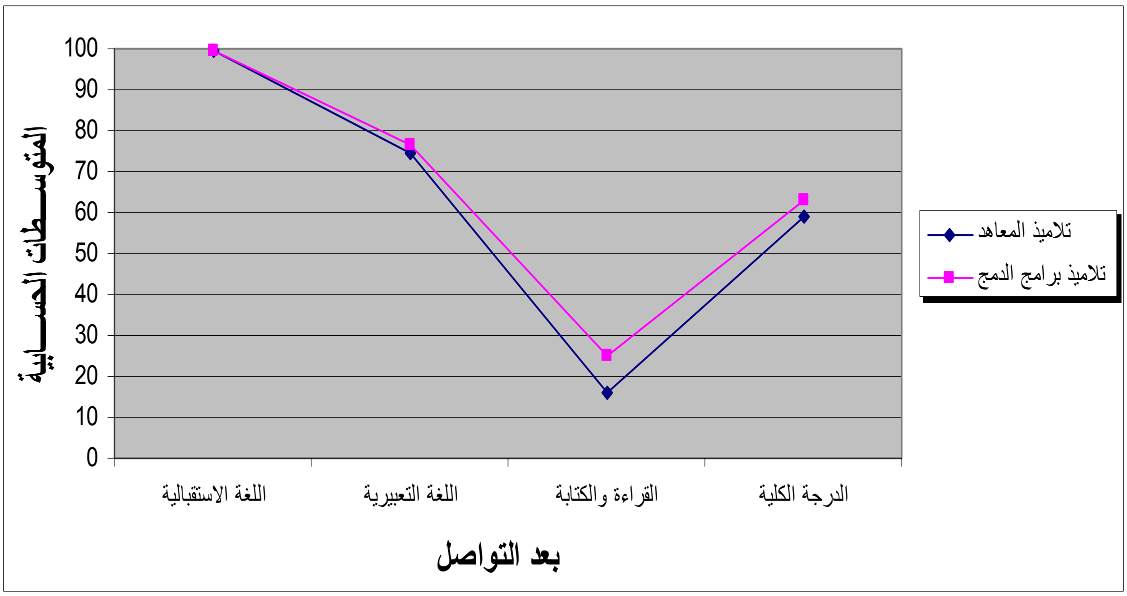
بالمدارس العادية (٦٣,١) في حين بلغ عند تلاميذ المعاهد (٥٨,٨) . وكسابقا ا فإن هذه الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية .

هذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأبعاد الفرعيـة والدرجة الكلية لبعد التواصل لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً في معاهد التربية الفكرية ومتوسـطات تلـك الأبعاد لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

تم تمثيل هذه الفروق في المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لبعد التواصل (اللغة الاسـتقبالية، اللغـة التعبيرية، القراءة والكتابة) وكذلك الدرجة الكلية لهذا البعد في الشكل رقم (٣). من أجل التوضيح بيانيا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية وبرامج التربيـة الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الأبعاد الفرعية لبعد التواصل وكذلك في الدرجة الكلية.

شكل رقم (٣)

الرسم البياني لمتوسطات تلاميذ المعاهد وتلاميذ برامج الدمج في بعد التواصل



السؤال الثاني:

ينص على **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين **التلاميذ** المتخلفين **عقلياً** في **معاهد التربيـة الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية** في **بعد مهارات الحياة اليومية مـن مقيـاس فاينلاند للسلوك التكيفي؟"**

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعين مستقلتين، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات الأبعاد الفرعية: (المهارات الذاتيـة، الأنـشطة المـ ليـة، المهارات ا تمعية) والدرجة الكلية لبعد مهارات الحياة اليومية لدى تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلك الأبعاد لدى تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. يوضح الجدول رقم (٨) النتـائج الـتي تم التوصل إليها.

الجدول (٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين **متوسطات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ البرامج** في

الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لبعد مهارات الحياة اليومية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي

الأبعاد الفرعية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المهارات الذاتية	تلاميذ المعاهد	٣٠	٨٨,٣	٤,٥	٢,٣	٠,٠٢٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	تلاميذ البرامج	٣٠	٩٢,٣	٨			
الأنشطة المنزلية	تلاميذ المعاهد	٣٠	٣٨,١	١٢,١	٣,٢	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	تلاميذ البرامج	٣٠	٤٩,٧	١٦,١			
المهـــارات المجتمعية	تلاميذ المعاهد	٣٠	٣٦,٦	١٥	٣,٤	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	تلاميذ البرامج	٣٠	٥٠,٣	١٦,٧			
الدرجة الكليـة لبعـد مهـارات الحياة اليومية	تلاميذ المعاهد	٣٠	٦١,٦	٨,٥	٣,٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	تلاميذ البرامج	٣٠	٧١	١١			

* تم تحويل متوسط الدرجات لتصبح من ١٠٠ درجة

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق في متوسطات الدرجات بين تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية وتلاميذ المعاهد في جميع الأبعاد الفرعية (المهارات الذاتية، الأنشطة المنزلية، المهارات المجتمعية) وفي الدرجة الكلية لبعد مهارات الحياة اليومية لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

يظهر الجدول أن متوسط درجات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في بعد المهارات الذاتية (٩٢,٢) أعلى من متوسط درجات تلاميذ المعاهد التي بلغت (٨٨,٣) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية .

بالنسبة لبعد الأنشطة المنزلية كان متوسط درجات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية (٤٩,٧) أكبر من متوسط درجات المعاهد التي بلغت (٣٨,١) وكانت مستوى الدلالة عند (٠,٠١) لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية .

في بعد المهارات المجتمعية كان متوسط درجات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية أكبر من متوسط درجات تلاميذ المعاهد. حيث بلغ متوسط تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية (٥٠,٣) في حين بلغ متوسط تلاميذ المعاهد (٣٦,٦) مما يشير إلى أن هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) . لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية .

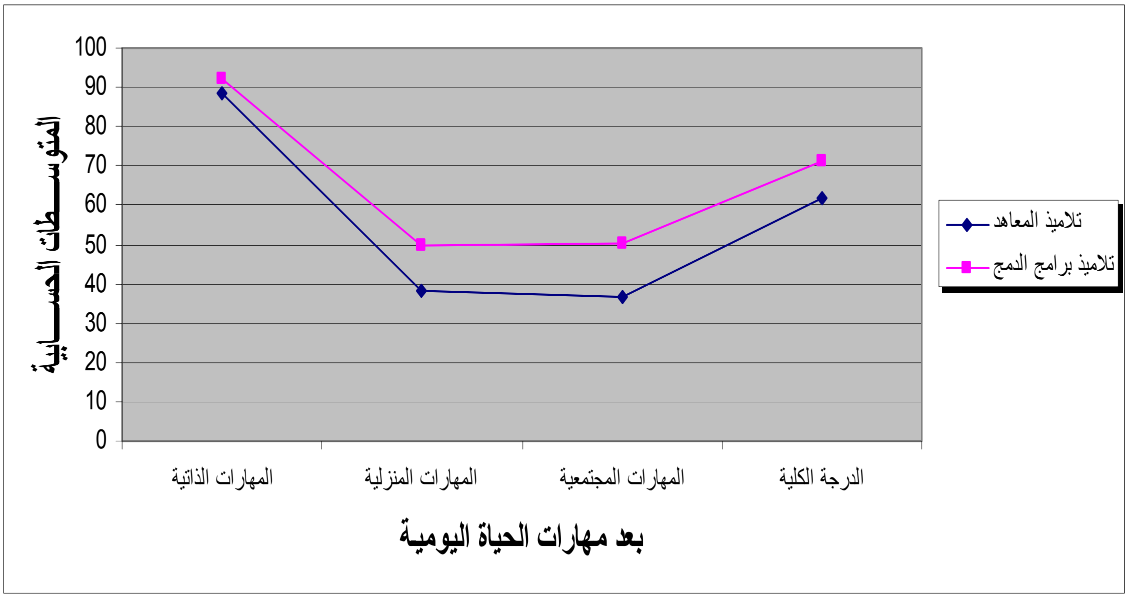
وبما أن جميع الأبعاد الفرعية لبعد مهارات الحياة اليومية لها فروق دالة إحصائيا لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، فإنه من المتوقع وجود فروق كذلك في متوسط الدرجة الكلية.

وبالعودة للجدول رقم (٨) يتضح أن متوسط درجات تلاميذ برامج التربية الفكرية بالمدارس العاديـة في بعد مهارات الحياة اليومية (٧١)، في حين بلغ متوسط درجات تلاميذ المعاهـد (٦١,٦) وهـي دالـة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية .

تم تمثيل هذه الفروق في المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لبعد مهارات الحياة اليومية (المهـارات الذاتية، الأنشطة الم لية، المهارات ا تمعية) وكذلك الدرجة الكلية لهذا البعد في الشكل رقم (٤). مـن أجل التوضيح بيانيا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الأبعاد الفرعية لبعد مهارات الحياة اليومية وكـذلك في الدرجة الكلية.

شكل رقم (٤)

الرسم البياني لمتوسطات تلاميذ المعاهد وبرامج الدمج في بعد مهارات الحياة اليومية



السؤال الثالث:

ينص على "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين **التلاميذ** المتخلفين **عقلياً** في **معاهد التربيـة الفكرية وبرامج التربية الفكرية** الملحقة **بالمدارس العادية** في **بعد التنشئة الاجتماعية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي؟**"

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعين مستقلتين، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات الأبعاد الفرعية: (العلاقات الشخصية المتبادلة، وقت الراحة والترفيه، المسايرة) والدرجة الكلية لبعد التنشئة الاجتماعية لدى تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلك الأبعـاد لدى تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. يوضح الجدول رقـم(٩) النتـائج الـتي تم التوصل إليها.

الجدول (٩)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين **متوسطات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ**

البرامج في **الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لبعد التنشئة الاجتماعية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي**

الأبعاد الفرعية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
العلاقـــــات الشخصية المتبادلة	تلاميذ المعاهد	٣٠	٧٧,٨	٧,٦	٢	٠,٠٤٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	تلاميذ البرامج	٣٠	٨٢,٥	١٠,٣			
وقــت الراحــة والترفيه	تلاميذ المعاهد	٣٠	٦٤	١٣,٥	١,٥	٠,١٢٩	غير دالة
	تلاميذ البرامج	٣٠	٦٩,٨	١٥,٨			
المسايرة	تلاميذ المعاهد	٣٠	٥٣,٧	٢٤	٢	٠,٠٤٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	تلاميذ البرامج	٣٠	٦٧,٤	٢٨,٥			
الدرجة الكلية لبعد التنشئة الاجتماعية	تلاميذ المعاهد	٣٠	٦٨,٢	١٢	٢,٢	٠,٠٣٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	تلاميذ البرامج	٣٠	٧٥,٩	١٥			

- تم تحويل متوسط الدرجات لتصبح من ١٠٠ درجة

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق بين تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية وتلاميذ المعاهد في جميع الأبعاد الفرعية (العلاقات الشخصية، المسايرة) في الدرجة الكلية لبعد التنشئة الاجتماعية لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق في بعد الراحة والترفيه.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (٩) يتضح أن متوسط درجات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في بعد العلاقات الشخصية المتبادلة (٨٢,٥) في حين بلغ متوسط درجات تلاميذ المعاهد (٧٧,٨) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في هذا البعد. لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية .

بالنسبة لبعد وقت الراحة والترفيه يوضح الجدول رقم (٩) أن متوسط درجات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية (٦٩,٨) وهي أكبر من متوسط درجات تلاميذ المعاهد التي بلغت (٦٤) . هذا الفرق البسيط بين المتوسطين لم يساعد على ظهور فروق تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

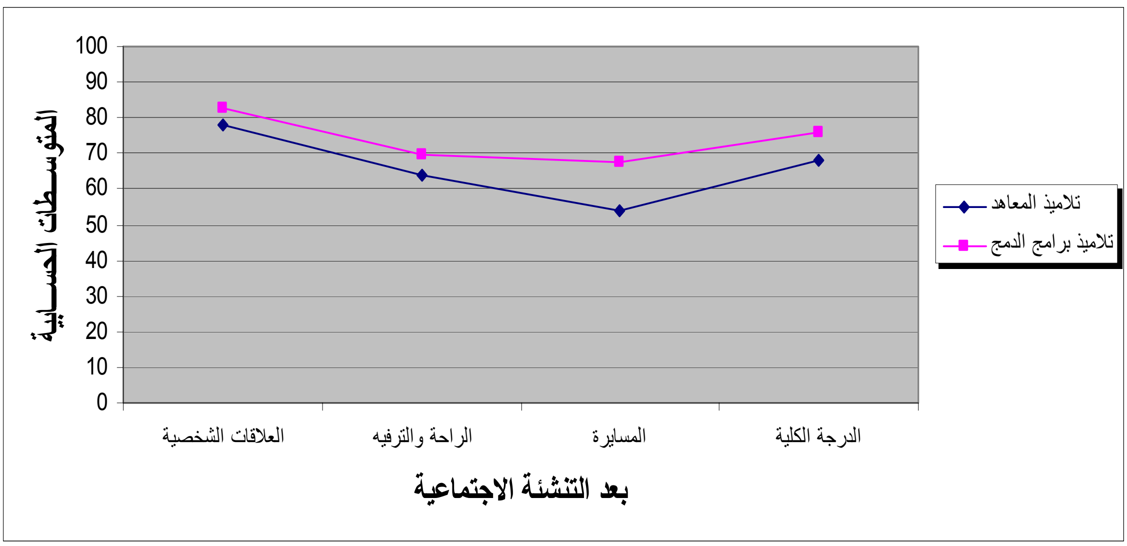
في بعد المسايرة يتضح من الجدول رقم (٩) أن متوسط درجات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية (٦٧,٤) وهي أكبر من متوسط درجات تلاميذ المعاهد التي بلغت (٥٣,٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في هذا البعد. لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية .

طالما وجدت فروق في جميع الأبعاد الفرعية لبعد التنشئة الاجتماعية ما عدا بعد فرعي واحد، فإنه من المتوقع وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للبعد. بالرجوع إلى الجـدول رقـم (٩) يتـضح أن متوسط درجات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكليـة لبعـد التنـشئة الاجتماعية (٧٥,٩) وهو أعلى من متوسط درجات تلاميذ المعاهد الذي بلغ (٦٨,٢٣)، ممـا يـشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقـة بالمـدارس العادية .

تم تمثيل هذه الفروق في المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لبعد التنـشئة الاجتماعيـة (العلاقـات الشخصية المتبادلة، وقت الراحة والترفيه، المسايرة) وكذلك الدرجة الكلية لهذا البعد في الشكل رقم (٥). من أجل التوضيح بيانيا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهـد التربيـة الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الأبعاد الفرعية لبعد التنشئة الاجتماعية وكـذلك في الدرجة الكلية.

شكل رقم (٥)

الرسم البياني لمتوسطات تلاميذ المعاهد وبرامج الدمج في بعد التنشئة الاجتماعية



السؤال الرابع:

ينص على "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتخلفين عقلياً** في **معاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية** في **الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي؟**"

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعين مستقلتين، وذلك لحساب الفروق بين متوسط الدرجة الكلية للسلوك التكيفي لتلاميذ المعاهد ومتوسط الدرجة الكلية للسلوك التكيفي لتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. الجدول رقم (١٠) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين **متوسط تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذالبرامج** في **الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي**

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
تلاميذ المعاهد	٣٠	٦٢,٧	٨,٧	٣	٠,٠١٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
تلاميذ البرامج	٣٠	٧٠,١	١٢,٤			

* تم تحويل متوسط الدرجات لتصبح من ١٠٠ درجة

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق بين متوسط درجات تلاميذ برامج التربية الفكريـة الملحقة بالمدارس العادية وتلاميذ المعاهد في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي ، حيث بلغت (٧٠,١) عند تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية ، في حين بلغت (٦٢,٧) عند تلاميذ المعاهد .

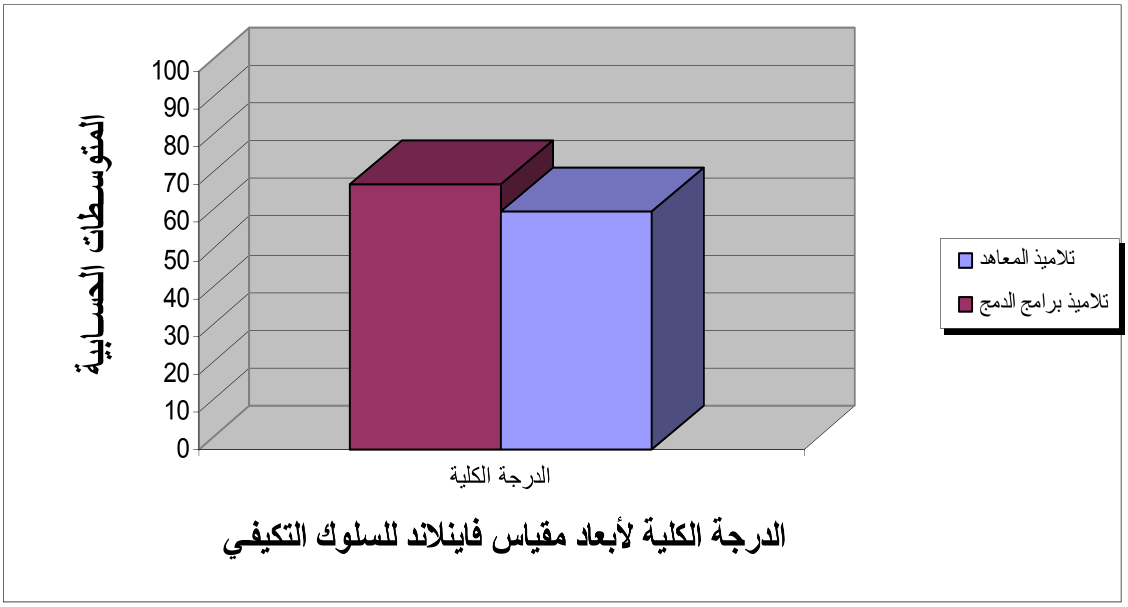
أي أن متوسط الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي لدى التلاميـذ المـتخلفين عقلياً في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية أكبر من متوسط الدرجة الكلية لدى التلاميـذ المتخلفين عقلياً في معاهد التربية الفكرية.

هذه النتيجة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح تلاميذ بـرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية .

تم تمثيل هذه الفروق في المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأبعاد السلوك التكيفي في الشكل رقم (٦). وذلك للتوضيح بيانيا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية لأبعاد للسلوك التكيفي .

شكل رقم (٦)

الرسم البياني لمتوسط تلاميذ المعاهد وتلاميذ برامج الدمج في الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي



خلاصة القول أن نتائج الدراسة الحالية أوضحت مايلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي وذلك لصالح تلاميـذ بـرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للأبعاد الرئيسية (بعد مهـارات الحيـاة اليومية، بعد التنشئة الاجتماعية) وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكريـة الملحقـة بالمـدارس العادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الأبعاد الفرعية (المهارات الذاتيـة، الأنـشطة المـ ليـة، المهارات ا تمعية، العلاقات الشخصية المتبادلة، المسايرة) وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذ برامج التربيـة الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية لبعد التواصل.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ بـرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الأبعاد الفرعية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة والكتابة، وقت الراحة والترفيه

الفصل السادس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة وتفسير نتائج أسئلة الدراسة على النحو التالي :

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين **التلاميذ المتخلفين عقلياً** في **معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية** في **بعد التواصل من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي؟"**

أوضحت نتائج السؤال الأول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الفرعية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة والكتابة) وكذلك في الدرجة الكلية لبعد التواصل. يشير هذا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لبعد التواصل لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً في معاهد التربية الفكرية ومتوسطات تلك الأبعاد لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

بعبارة أخرى لو أمعنا النظر في النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني يتضح وجود فروق بين متوسطي الدرجة الكلية لبعد التواصل لصالح التلاميذ في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. لكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية في هذا البعد .

كذلك ظهرت الفروق في متوسطات الأبعاد الفرعية (اللغة التعبيرية، القراءة والكتابة) لصالح التلاميذ في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. لكنها أيضاً لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية .

أما في البعد الفرعي (اللغة الاستقبالية) فقد تساوت المتوسطات فيه على ارتفاع عند التلاميذ المتخلفين عقلياً في معاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية .

قد يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لبعد التواصل وفي الأبعاد الفرعية (اللغة الاستقبالية ، اللغة التعبيرية) إلى إن ذلك ناتجا من أن اكتساب المهارات اللغوية بصفة عامة يبدأ في المراحل الأولى من العمر ، وبما إن أعمار عينة الدراسة الحالية في ا موعتين تبدأ من ٩ سنوات فإ م بذلك قد اكتسبوا في الغالب اللغة قبل هذا العمر وبالتالي فإن الفروق في اكتسا م لهذا النوع من المهارات لن تكون واضحة ودالة سواء في المعاهد أو في البرامج .

بالنسبة للبعد الفرعي (القراءة والكتابة) والذي لم يظهر فروقا دالة إحصائيا، فبغض النظر عن مكان تلقي الخدمات التربوية، فمهارات القراءة والكتابة تعد من أصعب المهارات على التلاميذ المتخلفين عقليا. ذلك أن اكتسا ا يعتمد على القدرات العقلية الدنيا كالفهم والانتباه والتركيز والتذكر وهي العمليات التي يعاني من فقدا ا التلاميذ المتخلفين عقليا.

إضافة إلى ذلك يفسر الباحث هذه النتيجة في البعد الفرعي (القراءة والكتابة) إلى إن بنود المقياس المستخدم في الدراسة تبدأ بمستوى متقدم يتدرج في مستوى الصعوبة. فأول بند في هذا البعد هو " يكتب كل حروف الهجاء من الذاكرة " ويكون عند عمر (٥) سنوات زمنية، وقد يكون هذا البند غاية في الصعوبة للتلاميذ المتخلفين عقليا، ولذلك فان تطبيق هذه البنود على التلاميذ المتخلفين عقليا سواء في المعهد أو في المدرسة لا تظهر فروقا دالة إحصائيا .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما جاء في دراسة ويب (Webb, 1996 ، خضر، المفتي، ١٩٩٢) التي أظهرتا عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الدمج ومجموعة العزل للتلاميذ المتخلفين عقلياً في مهارات التواصل.

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى إن مهارات التواصل يتم الاهتمام ا من المراحل العمرية المبكرة . بحيث تم الأسرة باكتساب وتدريب أبنائها على مهارات التواصل، ومن ثم يأتي دور المعهد أو المدرسة في التركيز

أكثر في الصفوف الأولية على اكتساب التلاميذ المتخلفين عقليا مهارات التواصل باعتبارها مرحلة أساسية لإكساب التلاميذ المهارات السلوكية الأخرى.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة(الدخيل، ٢٠٠٦ ، الخشرمي، ١٩٩٥ ، كلينبرج و جاليجن(Kleinberg & Galligan, 1983) . التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة الدمج ومجموعة العزل للتلاميذ المتخلفين عقلياً في مهارات التواصل لصالح تلاميذ الدمج.

قد يعود سبب هذا الاختلاف في النتائج إلى اختلاف الأعمار الزمنية لعينة الدراسة الحالية مع الدراسات التي اختلفت معها. فقد كانت أعمار عينة الدراسة الحالية اكبر من أعمار عينة الدراسات التي اختلفت معها. حيث لا تتضح الفروق في الأعمار الكبيرة بعكس وضوحها في الأعمار الصغيرة.

لعل ما يدعم نتيجة هذه الدراسة ما أشار إليه الوابلي (٢٠٠٣) بأن العوامل التي تلعب دورا مؤثرا في المستوى اللغوي والكلامي لدى فئات التخلف العقلي ترتبط في المقام الأول بمستوى القدرة العقلية التي يتمتع ا أفراد تلك الفئة. كما يشير إلى أن الأبحاث في هذا السياق أكدت على وجود علاقة وثيقة بين مستوى النمو المعرفي واللغوي بحكم العلاقة الإرتباطية التي تربطهما معا مباشرة بالقدرة العقلية .

يظهر للباحث أن هذا البعد من الأبعاد التي يتضح فيها قصور طبيعة تطبيق نظام الدمج المعمول به حالياً في المملكة العربية السعودية، الذي يعتمد فلسفة الفصول الملحقة بالمدارس العادية. ذلك أن مستوى تقديم الخدمة قد لا يفئ بحاجة التلميذ المتخلف عقلياً، لعدم إتاحة الفرصة لفترات كافية من الاتصال والتجاوب بين التلاميذ العاديين والمتخلفين عقليا، لكي تنمو لديهم مهارات التواصل اللازمة والتي تحتاج لفرص احتكاك وتفاعل أكثر طوال اليوم الدراسي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين **التلاميذ المتخلفين عقلياً** في **معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية** في **بعد مهارات الحياة اليومية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي؟"**

أوضحت نتائج السؤال الثاني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في بعد (المهارات الذاتية)، ودالة عند مستوى ٠,٠١ في الأبعاد الفرعية (الأنشطة المنزلية، المهارات المجتمعية) وكذلك في الدرجة الكلية لبعد مهارات الحياة اليومية. هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلك الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لبعد مهارات الحياة اليومية لدى تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلك الأبعاد لدى تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية.

تتفق نتائج هذه الدراسة في هذا البعد مع دراسة (الدخيل، ٢٠٠٦ ، عبدالرزاق،٢٠٠٣ ، Kleinberg & Galligan, 1983) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط الدرجات بين التلاميذ المدموجين والمعزولين في بعد الأنشطة المنزلية لصالح المدموجين.

ويتفق تفسير الباحث مع ما ذكره هارون (١٩٩٦) من أن وجود فروق في بعد مهارات الحياة اليومية بين التلاميذ المتخلفين عقلياً في معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية قد يرجع إلى بعض الأنماط السلوكية والاجتماعية التي ترافق التلاميذ المتخلفين عقليا في المعاهد والتي قد لا تشجع على قيام علاقات بين التلاميذ المتخلفين عقليا مع بعضهم البعض، وتشمل هذه الأنماط الانسحاب الاجتماعي والعزلة الانطواء.

إضافة إلى ذلك وبما أن النمذجة أداة فعالة مع المتخلفين عقليا فان التلاميذ المتخلفين عقليا في المعاهد يصبحوا أكثر عرضة لتقليد سلوك بعضهم البعض مما يعرضهم إلى تدني خبرا م الاجتماعية والسلوكية، ويؤدي م إلى العجز عن الاستفادة من أي مثيرات جديدة أو خبرات متقدمة أثناء نموهم، كما إن هناك خطورة التعرض لنقص أو انعدام القيم ا تمعية لديهم.

ولعل ما يدعم هذا ما أشارت إليه دراسات كل من أولتمان وتولكينجتون (Altman & Talkington, 1971) إلى أن الأطفال المتخلفين عقلياً أكثر ميلاً من أقرا م العاديين لتقليد سلوك الآخرين نظراً لقابليتهم للإيحاء وميلهم لإظهار سلوك التوجيه الخارجي كلما واجهتهم أعمال صعبة، الأمر الذي يعكس تزايد استعدادهم للتعلم بالنمذجة .

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين **التلاميذ المتخلفين عقلياً** في **معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية** في **بعد التنشئة الاجتماعية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي؟"**

أوضحت نتائج السؤال الثالث وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في الأبعاد الفرعية (العلاقات الشخصية المتبادلة، المسايرة) وكذلك في الدرجة الكلية لبعد التنشئة الاجتماعية. هذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلك الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لبعد التنشئة الاجتماعية لدى تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلك الأبعاد لدى تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية ، وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن مهارات السلوك التكيفي غالباً ما يتم اكتسا ا من خلال أساليب التعلم الاجتماعي مثل التعلم بالنمذجة ، والتغذية الراجعة وغيرها. (هارون، ١٩٩٦).

ومن خلال عمل الباحث في أكثر من مدرسة من مدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية وجد أن بعض هذه الأساليب أتيحت للتلاميذ الملتحقين ببرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية بما وفر لهم من فرص ممارسة الأنشطة المختلفة مع أقرا م العاديين الذين يمارسون نماذج سلوكية عادية تساعد التلاميذ المتخلفين عقلياً على محاكا ا ، خاصة ما يتعلق بالتفاعل الشخصي والاجتماعي .

يدعم ذلك ما أكدت عليه دراسات باندورا (Bandura, 1971) في هذا الصدد من أن النماذج الاجتماعية تساعد كثيرا في نقل السلوك الاجتماعي .

هذه النتائج تتفق مع ما جاء في دراسة (العطية، ١٩٩٥ ، الشافعي، ١٩٩٣ ، Kleinberg & Galligan, 1983) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتخلفين عقلياً في معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في بعد التنشئة الاجتماعية .

في حين تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما جاء في دراسة عبدالرزاق ٢٠٠٣ التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد التنشئة الاجتماعية بين المدموجين والمعزولين .

وقد ارجع عبدالرزاق (٢٠٠٣) عدم وجود فروق دالة في بعد التنشئة الاجتماعية بين ا موعتين إلى قصور القدرة العقلية والى طبيعة مصدر الضبط الخارجي عند التلاميذ المتخلفين عقليا .

أما في البعد الفرعي (وقت الراحة والترفيه) فان الباحث يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الدراسة إلى عدم رغبة بعض التلاميذ المتخلفين عقليا الملتحقين في برامج الدمج بالاشتراك والاندماج مع العاديين في أوقات الراحة (الفسحة) والرحلات وغيرها من الأنشطة المدرسية اللاصفية، ما أدى إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ المدموجين وأقرا م في المعاهد.

بشكل عام يتضح إن دمج التلاميذ المتخلفين عقليا مع التلاميذ العاديين في الأنشطة المدرسية وأوقات الراحة أدى إلى زيادة تفاعلهم الاجتماعي وإلى زيادة اللعب الاجتماعي للتلاميذ المتخلفين عقليا وكذلك إلى زيادة مطردة في التفاعل الاجتماعي الايجابي، ويتضح من هذه النتيجة أهمية أن يتلقى التلاميذ المتخلفين عقليا تعليمهم في إطار التعليم العام حيث إن الاختلاط بالأقران العاديين يكسبهم مهارة التعامل مع الغير واحترام الآخرين ويقلل من الانحراف في السلوك والعادات غير المقبولة والشاذة لديهم وبذلك يكونوا أقرب للحياة العادية وللأفراد العاديين .

مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين **التلاميذ المتخلفين عقلياً** في **معاهد التربية الفكرية وتلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية** في **الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي؟"**

أوضحت نتائج السؤال الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأبعاد المقياس عند مستوى (٠,٠١) . تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى أداء تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في جميع المهارات السلوكية المتضمنة في المقياس أفضل من أداء تلاميذ المعاهد .

يمكن القول إن هذه الفروق والتي جاءت لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية بالمدارس العادية تؤكد استفاد م من برامج الدمج الملحقة بالمدارس العادية. ذلك أن وجود هؤلاء التلاميذ في الفصول الملحقة بالمدارس العادية كان له تأثير فعال على مستوى نمو مهارات السلوك التكيفي لديهم. نتيجة لما يتيحه نظام الدمج من فرص للتواصل والتفاعل الاجتماعي في بيئة طبيعية يتم فيها مشاركة التلاميذ المتخلفين عقليا لأقرا م العاديين في الأنشطة المدرسية المختلفة طوال اليوم الدراسي ابتداء من الاصطفاف الصباحي والإذاعة المدرسية وفترات الراحة والأنشطة الرياضية والرحلات الترفيهية التي يشترك فيها التلاميذ المتخلفين عقلياً مع التلاميذ العاديين.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي تم عرضها في الدراسة الحالية(الدخيل، ٢٠٠٦ ، عبدالرزاق، ٢٠٠٣ ، الخشرمي، ١٩٩٥ ، الشافعي، ١٩٩٣ ، Blagg, 1992) التي استهدفت التعرف على فعالية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التكيفي للمتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة ، وتوصلت إلى وجود تأثير دال بين الدمج في المدارس العادية والعزل في معاهد التربية الفكرية على تباين درجات الأطفال في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي لصالح الدمج.

أرجعت هذه الدراسات تأثير الدمج في السلوك التكيفي عند التلاميذ المتخلفين عقليا إلى العديد من الأسباب من أهمها:

- استفادة التلاميذ المتخلفين عقليا من تقديم أقرا م العاديين لنماذج سلوكية ، والتي تساعدهم على النمو النفسي والاجتماعي من خلال المحاكاة والتقليد الذي يتيح لهم استخدام ما لديهم من مهارات موجودة عندهم .
- تعلم التلاميذ المتخلفين عقليا مهارات سلوكية جديدة من خلال خبرات حياتية واقعية في بيئة الدمج التي تعتبر أقرب إلى ا تمع الكبير وأكثر تمثيلاً للواقع الاجتماعي.

تدعم هذه النتيجة ما أشار إليه يرا (Nahira, 1976) من أن السلوك التكيفي يتأثر بالبيئة الطبيعية والاجتماعية للفرد. ذلك أن الفرد في بيئته الطبيعية أكثر قدرة على الاستقلال الشخصي وتحمل المسئولية الاجتماعية.

وقد اختلفت دراسة ويب (Webb, 1996) في نتائجها عن نتائج الدراسة الحالية . فقد أشارت هذه الدراسة عن عدم وجود تغيرات دالة في السلوك التكيفي، ذلك أن السلوك التكيفي لم يكن له أثر على متغيرات العمر والجنس ومستوى الذكاء وعدد سنوات البقاء في المؤسسات.

وبالرجوع إلى دراسة ويب (Webb, 1996) يتضح أن دراسته تم تطبيقها على عينة من التلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة، في حين كانت عينة الدراسة الحالية من التلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة . ولعل هذا هو السبب الرئيسي في اختلاف نتائج الدراستين .

التوصيـات والمقترحـات

أولا: التوصيات :

- زيادة الإعتماد على مقاييس السلوك التكيفي في عمليات تشخيص وتقييم ووضع الخطـط التربويـة الفردية للتلاميذ المتخلفين عقلياً .
- الاعتماد على مستوى أداء التلاميذ لمهارات السلوك التكيفي عند إعداد الخطط التربوية الفردية للتلاميذ المتخلفين عقليا .
- العمل على إقامة برامج وأنشطة مشتركة بين التلاميذ المتخلفين عقليا والعاديين والأخذ بيد التلاميـذ المتخلفين عقليا وحثهم على مشاركة أقرا م العاديين فيها ، مما يساعدهم على اكتساب بعض مهارات السلوك التكيفي اللازمة لدمجهم في ا تمع. ويسهم في الإقلال من انحرافا م السلوكية.
- تقديم البرامج المناسبة التي تعمل على تنمية السلوك التكيفي لمساعدة التلاميذ المتخلفين عقليـا علـى الانخراط في ا تمع .
- ضرورة أن يتم الدمج في عمر زمني مبكر ، وإلزام المعلمين في التعليم العام بإعطاء الفرصة للمدموجين بالاشتراك مع العاديين في الأنشطة التي تسمح بالتفاعل الاجتماعي الإيجابي مثـل حـصص النـشاط وحصص التربية البدنية لاكتساب المدموجين المهارات الاجتماعية اللازمة .
- أهمية التطبيق الفعلي لتجربة الدمج داخل المدارس لا أن يكون وجود الأطفال المـتخلفين عقليـاً في الفصول الملحقة وجوداً شكلياً. وأن يسمح الدمج بالتفاعل الاجتماعي للأطفال العاديين مـع جميـع الأطفال المتخلفين عقلياً .

- الاهتمام بإشراك الأسرة والأخذ بأيدي الآباء نحو تدريب أبنائهم في المنزل على بعض مهارات السلوك التكيفي الهادفة التي من الممكن أن تعمم في مواقف أخرى في المعهد ومن ثم في المجتمع .
- إعداد التلاميذ المتخلفين عقلياً للدمج وتزويدهم بالمهارات الاجتماعية والتربوية كمتطلبات سابقة للنجاح في برامج الدمج ولتجنيبهم الرفض الاجتماعي من أقرانهم العاديين .

ثانيا: الدراسات المقترحة :

- عمل دراسات للسلوك التكيفي عند فئات التخلف العقلي الأخرى .
- عمل دراسات لمهارات السلوك التكيفي عند فئات التربية الخاصة الأخرى.
- عمل دراسات تجريبية لتنمية مهارات السلوك التكيفي عند المتخلفين عقليا .
- عمل دراسات في تنمية برامج معاهد التربية الفكرية في الجوانب المعرفية والسلوكية والاجتماعية بما يتناسب مع مطالب النمو للتلميذ المتخلف عقلياً .
- نظراً لما كشفت عنه الدراسة الحالية من تأثر السلوك التكيفي للمتخلفين عقلياً إيجاباً بالدمج الجزئي عن طريق الفصول الملحقة ، لذلك يمكن عمل دراسات تجريبية في التوسع بإدماج هذه الفئة في الفصول العادية كتجربة في البداية لكي نعرف ما يطرأ من مشكلات ونعمل على حلها قبل التوسع في عملية الدمج الشامل.

المـراجـع

أولاً: المراجع العربية :

- الإدارة العامة للتربية والتعليم. (١٤٢٧-١٤٢٨هـ). **إحصائيات الإدارة العامة للتربية والتعليم**. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

- الأشول، عادل. (١٩٨٧). موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- البطوطي، هالة. (٢٠٠٤). **برنامج تدخل مبكر للأطفال ذوي التخلف العقلي الطفيف** في **سن ما قبل المدرسة وأسرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا: القاهرة.

- بن طالب، سلطان.(١٩٩٠). **المشاركة الوالدية** في **أنشطة التربية الخاصة وعلاقتها بالسلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقليا**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الخليج العربي: البحرين.

- جرار، جلال. (١٩٨٣). **تطوير معايير أردنية لمقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي بجزئيه الأول والثاني** في **صورة أردنية معدلة للبيئة الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان .

- الحسين، عبدالله. (٢٠٠٤). **تقنين مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، الصورة المدرسية، الجزء الأول**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الخرطوم: السودان.

- الخريجي، عبدالعزيز. (٢٠٠٦). **تأثير برنامج تربية بدنية على تنمية مستويات اللياقة القلبية للمتخلفين عقليا**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- الخشرمي، سحر. (١٩٩٥). **تأثير الدمج بالجانب اللغوي ومفهوم الذات والسلوك التكيفي لدى ذوي الحاجات الخاصة البسيطة.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملـك سـعود: الرياض.

- خضر، عادل، والمفتي، مايسه. (١٩٩٢). إدماج التلاميذ المصابين بالتخلف العقلـي مـع الأطفـال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى ذكائهم وسلوكهم التكيفي. **دراسات نفسية. ٢** ، ٣٧١- ٣٩٠ .

- الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (١٩٩٧). **المدخل إلى التربية الخاصة.** عمان: مكتبة الفلاح.

- دالين ، فان. (١٩٩٧). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** (ترجمة محمد نوفل). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الدخيل، تغريد.(٢٠٠٦). **مستوى السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية البـسيطة المـدموجين تربوياً**.رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية .

- الروسان، فاروق. (١٩٩٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين.** عمان: دار الفكر.

- الروسان، فاروق. (١٩٩٩). **مقدمة في الإعاقة العقلية.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الروسان، فاروق. (٢٠٠٠). **الذكاء والسلوك التكيفي (الـذكاء الاجتمـاعي).** الريـاض: دار الزهراء للنشر والتوزيع .

- الريحاني، سليمان. (١٩٨٥). **التخلف العقلي.** عمان: مطابع الدستور التجارية.

- السرطاوي، زيدان ؛ وسيسالم، كمال. (١٩٩٢). **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً خصائصهم وأسـاليب تربيتهم.** (ط٢). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

- السرطاوي، عبدالعزيز ؛ وأيوب، عبدالعزيز. (٢٠٠٠). **الإعاقة العقلية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

- السلوم، حمد. (١٩٩١). تاريخ الحركة التعليمية في المملكة العربية السعودية. (ج٣). **تطور التعليم.** (ط٣). واشنطن: مطابع انترناشنال كرافيكس.

- شاش ، سهير. (٢٠٠٢) **. التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- الشافعي، ملك. (١٩٩٣). **مدى فاعلية نظام الدمج** في تحسين **بعض جوانب السلوك التوافقي للتلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، عين شمس: مصر.

- شقير، زينب. (١٩٩٩). **سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- الشماخ، صلاح. (١٩٩٠). **دراسة السلوك التكيفي** في **المدرسة لدى الأطفال المتخلفين عقليا** في **المجتمع السعودي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الخليج العربي: البحرين.

- الشناوي، محمد. (١٩٩٧). **التخلف العقلي: الأسباب، التشخيص، البرامج**. القاهرة: مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- صادق، فاروق.(١٩٨٦). **سيكولوجية التخلف العقلي**.(ط٣). الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

- عبدالرحيم، فتحي. (١٩٩٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. (ج٢). **استراتيجيات التربية الخاصة**. (ط٤). الكويت: دار القلم.

- عبدالرزاق، منى. (٢٠٠٣). مدى فاعلية نظام الدمج في تنمية مهارات السلوك التوافقي وبعض الجوانب المعرفية لدى المعوقين عقليا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة: مصر .

- عبيد، ماجدة. (٢٠٠٠). **تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً**. عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.

- العتيبي، بندر. (١٩٩١). **استخدام نتائج قياس السلوك التكيفي** في **تخطيط البرامج التعليمية الفردية للتلاميذ المتخلفين عقلياً**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي: البحرين.

- العتيبي، بندر.(٢٠٠٤). الخصائص السيكومترية لصورة عربية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفـي. **ا لة العربية للتربية الخاصة**. **٧**، ٨- ٤٣.

- العتيبي، بندر. (٢٠٠٥). مقياس فينلاند للسلوك التكيفي – المعايير السعودية. **ا لة العربية للتربيـة الخاصة**. **٧**، . ١٣١-١٦٣.

- العجمي، فهد. (٢٠٠٧). **الفروق** في **مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الذين خضعوا لبرامج التدخل المبكر والذين** لم **يخضعوا لها** في **منطقة الريـاض التعليميـة**. رسـالة ماجستير غير منشورة.المنامة :جامعة الخليج العربي.

- العطية، أسماء. (١٩٩٥). **تنمية بعض جوانب السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال** المعاقين **عقليا بدولة قطر**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق: مصر .

- علي، محمد.(١٤٢٦). **أثر التربية البدنية** المدمجة **على مفهوم الذات لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- عياد، مواهب؛ رقبان، نعمة؛ لطفي، سامية. (١٩٩٥). **المرشد** في **تدريب المـتخلفين عقليـا علـى السلوك الاستقلالي** في **المهارات الم لية**. الإسكندرية: منشأة المعارف.

- القحطاني، محمد. (٢٠٠٧). **مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعـد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية الخاصـة، كليـة التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- القريطي، عبدالمطلب. (١٩٩٦). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتـهم**. القـاهرة: دار الفكر العربي.

- القريوتي، يوسف؛ والسرطاوي، عبدالعزيز؛ والصمادي، جميـل. (٢٠٠١). **المـدخل إلى التربيـة الخاصة**. دبي: دار القلم.

- اللحامي، ى. (١٩٨٤). **العلاقة بين الاتجاهات الوالدية نحو الإعاقة والعلاقات الأسرية والسلوك التكيفي لمراهقات متخلفات عقلياً**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات الإنسانية، جامعـة الأزهر: القاهرة.

- ا موعة الاستشارية التخصصية للتخلف العقلي. (١٤٢٦). **دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهـد وبرامج التربية الفكرية**. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

- مرسي، كمال. (١٩٩٦). **مرجع** في **علم التخلف العقلي**. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

- المسلم، طرفة.(١٩٩٧). **السلوك لتكيفي وعلاقته بمفهوم الذات للمعاق عقلياً**.رسالة ماجستير غـير منشورة. قسم الوجيه والإرشاد النفسي، كلية التربية. جامعة الملك فيصل: المملكة العربية السعودية .

- آل مطر، فايز. (٢٠٠١). **دراسة نمائية مقارنة لأبعاد السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال التوحديين والأطفال** المعاقين **عقليا** في **المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.

- المطرودي، ضيف الله. (١٩٩٦). **فاعلية التعزيز الايجابي والإقصاء** في **خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعـة الملـك سعود: الرياض.

- الموسى، ناصر. (١٩٩٩). **مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف**. الرياض: الأمانة العامـة للتربيـة الخاصة.

- الموسى، ناصر. (٢٠٠٤). **دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** في **التعليم العام رؤية تربويـة**. الرياض: مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- ميرزا، هنية. (١٩٩٣). **الاتجاهات الوالدية نحو الأبناء متعددي الإعاقة وعلاقتها بالسلوك التكيفي لهؤلاء الأبناء**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- النقيثان، إبراهيم. (١٤١٠). **دراسة مقارنة مفهوم الذات** بين **الأطفال المتخلفين عقلياً والأسـويا**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- هارون، صالح. (١٩٩٦). أثر الدمج في تنمية العلاقات الشخصية المتبادلة لدى الأطفـال المـتخلفين عقليا. **مجلة التربية وعلم النفس. ٢٠**، ج١، كلية التربية، عين شمس .

- الوابلي، عبدالله. (١٩٩٣). السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا، طبيعته وأساليب معالجته. **مركز البحوث التربوية، ٧٦**، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- الوابلي، عبدالله. (١٩٩٦). مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية. **رسالة الخليج العربي. ٥٩**، ٤٥- ٩٤.

- الوابلي، عبدالله. (١٩٩٨). التحرر من نظم المؤسسات الداخلية، مفهومة وتطبيقاته ومدى الاستفادة منه في رعاية الأفراد المتخلفين عقليا بالمملكة العربية السعودية. **مركز البحوث التربوية، ١٤٠**، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- الوابلي، عبدالله. (٢٠٠٣). طبيعة المشكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي وعلاقتـها ببعض المتغيرات الشخصية. **مجلة الإرشاد النفسي.١٧**، ٥٣-٩١.

- الوابلي، عبدالله. (٢٠٠٣). مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلـي واحتياجا م التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. **ا لة التربويـة. ا لد السابع عشر . ٦٨،** ١٩٢-٢٣٨.

- الوابلي، عبدالله .(٢٠٠٣). منحى التقييم ذو الأبعاد المتعددة في مجال تشخيص وتـصنيف ودعـم الأطفال ذوي التخلف العقلي. **رسالة الخليج العربي. ٨٦**، ٥٣-٨٤ .

- وهبة، فاطمة. (١٩٨٩). **نمو النضج الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة: مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- American Association on Mental Retardation.(1992**). Mental Retardation: Definition, Classification, and System of Support** (9th **Ed)** Washington, D,C: Author.

- American Association on Mental Retardation. (2002). **Definition of Mental Retardation,**
http:// www.aamr.org/policiec /faq Mental Retardation.shtm.

- Beeman, Frank, R. (1989). Ethnicity, Sex and Age as variables which influence the prevalence of Mild Mental Retardation. **Diss. ABST. Inter., vol. 49**, No. 7

- Bildt, A.D., Sytema, S., Kraijer, D., Sparrow, S. & Minderaa, R. (2005). Adaptive functioning and behavior problems in relation to level of education in children and Adolescents with intellectual disability. **Journal of Intellectual Disability Research, 9**,672-681.

- Blaag.D.E. (1992). Adaptive Behavior, Social adjustment and academic achievement of children assigned to regular and special education, (**EDD Abstract**) University of Georgia.

- Cole, D.A & Meyer, L.H. (1991). Social integration and sever disabilities: A Longitudinal analysis of child outcomes. **Journal of special education, vol. 25, No.3**, pp 217-235.

- Collinan, D. et al. (1984). Behavior Problems of Mentally Retard and Non-Retarded Adolescent Pupils**. School Psychology Review, 13**, 381-384.

- Coulter, W. A. Morrow, H. W(1978**). Adaptive Behavior: Concepts and Measurements**. Austin, Texas, Regional Resource Center

- Gample, Gottlieb &Harrison. (1974). Comparison of classroom behavior of special class EMR, integrated EMR, low IQ. And nonrentarted children. **American journal of mental Deficiency, 79**,16-21.

- Hooshyar, Nahid. T. (1985). **Home Environment of Handicapped Children.** Department of Education, Washington, DC.

- Kalman, M.T. (1987). A Longitudinal analysis of the efficacy of community Placement versus institutionalization of the developmentally disabled**. (PHD Abstract)**, United States International University.

- Loveland, K.L., & Tunail-Kotoski, B. (1998). Development of adaptive behavior in persons with mental retardation. In J.A. Burack, R.M. Hodapp, and E. Zigler (Eds).**Handbook of mental retardation and Development** (pp. 521-541). Cambridge. England: Cambridge University Press.

- Luckasson, R, Borthwick-Duffy, S, Buntinx, W.H.E, Coulter, D.L, Craig, E.M, Reeve, A, Schalock, R.L, Snell, M.E, Spitalnick, D.M, Spreat, S, & Tasse, M.J. (2002). **Mental Retardation Definition, Classification and systems of supports (10th Edition**). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Nihira, K. (1976). Dimensions of adaptive behavior in institutionalized mentally retarded children and adults: Development perspective. **American journal of mental Deficiency, 81**,215-226

- Rodrigue, James R. (1991). A comparative Evaluation of Adaptive Behavior in Children and Adolescents with Autism, down Syndrome, and normal Development. **Journal of Autism and Developmental Disorders, v 21, n 2**.

- Saloviita, T.(1990**). Adaptive Behavior of Institutionaliz Mentally Retarded Persons**. University of Jyvaskylan.

- Schalock, R. L. (1999). **Adaptive Behavior and its Measurements: Implications for the Find of Mental Retardation**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Sparrow, S.S, Balla, A, D; and Cicchetti, D. V. (1984). **The Vineland Adaptive Behavior Scales, Circle Pines, Minnesota**: American Guidance Service.

- Stone, Wendy L. (1999). Patterns of adaptive behavior in very young children with autism, American. **Journal of Mental Retardation, v 104, N 2.**

- Vig, s., & Jedrysek, E. (1995). Adaptive behavior of young urban children with developmental disabilities. **Mental Retardation, 33**, 90-98.

- Webb, C. E. (1996**). Examining Maladaptive Behavior scores of adults with mental retardation living in institutional and group home settings**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Memphis, USA.

ملاحـق الدراسـة

ملحق رقم (١) خطاب من عميد كلية التربية إلى مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض.

ملحق رقم (٢) خطاب من مدير عام التربية الخاصة إلى مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض.

ملحق رقم (٣) خطاب من مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض إلى مدراء المعاهد والمدارس الملحق بها فصول تربية فكرية.

ملحق رقم (٤) مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي: نسخة المقابلة "الصورة المسحية" ترجمة وإعداد العتيبي، بندر (٢٠٠٤).

ملحق رقم (٥) المعاهد والبرامج المشاركة في الدراسة (مدينة الرياض).

ملحق رقم (١) خطاب من عميد كلية التربية إلى مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ٢٤٦/ص
التاريخ: ١٤٢٩/٣/١٩هـ
المرفقات: ....
الموضوع: ....

١٣٧٧ - ١٤٢٧ هـ

سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين) المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

أفيد سعادتكم أن طالب الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة/ حسين علي ردة المالكي يرغب في تطبيق اداة دراسته المرفقة بعنوان " مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض" دراسة مقارنة" على عينة من تلاميذ معاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة.

أرجو من سعادتكم التكرم بالموافقة على تسهيل مهة الباحث.

شاكرا ومقدرا تعاونكم سلفا.

وتقبلوا فائق تحياتي وتقديري،،

عميد كلية التربية

د. خالد بن فهد الحذيفي

ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١، ☎ ٤٦٧٤٨١٩، فاكس ٤٦٧٤٨١٥
P.O.Box 2458, Riyadh 11451, ☎ 4674819, Fax. 4674815

ملحق رقم (٢) خطاب من مدير عام التربية الخاصة الى مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم: ٢٧/١٧١٧٨٦
التاريخ: ٢/٤/١٤٢٩هـ
المشفوعات:

وكالة الوزارة لتعليم البنين
الإدارة العامة للتربية الخاصة
إدارة الدراسات والخدمات المساندة

الموضوع / تسهيل مهمة الباحث حسين المالكي في زيارة بعض برامج ومعاهد التربية الفكرية

سعادة مدير عام التربية والتعليم بنين بمنطقة الرياض المحترم
التربية الخاصة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى خطاب سعادة مدير عام البحوث رقم ١٥٩٠٥٤وتاريخ ١٤٢٩/٣/٢٥هـ المتضمن قيام طالب الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بقسم التربية الخاصة كلية التربية بجامعة الملك سعود / حسين علي رده المالكي بإجراء دراسة بعنوان (مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية بالرياض)، دراسة مقارنه من خلال أداة البحث المرفقة.

وبعد الاطلاع على الأداة المرفقة أتضح أنها ملائمة لموضوع البحث ولإتاحة الفرصة لطالبي العلم ، وما نأمل من نتائج لهذه الدراسة وأمثالها في خدمة أبنائنا الطلاب من فئة التخلف العقلي البسيط .

فإننا نأمل التكرم بتسهيل مهمته للقيام بهذه الدراسة .

ولكم خالص تحياتي ،،،،،،،،،

مدير عام التربية الخاصة

د . ابراهيم بن عبدالعزيز الفوزان

هاتف : ٤٠٤٢٨٨٨ – ٤٠٤٦٦٦٦ – فاكس : ٤٠٣٧٢٢٩ – ٤٠١٢٣٦٥ – العنوان البريدي : الرياض – وزارة التربية والتعليم ١١١٤٨

ملحق رقم (٣) خطاب من مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض الى مدراء المعاهد والمدارس الملحق ا فصول تربية فكرية.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين)
إدارة التخطيط والتطوير

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقــم : ٤٤٤٣٦٧
التاريخ : ٢٤/٤/١٤٢٩
المرفقــات : بدون

إلـى : مديري معاهد التربية الفكرية وفقهم الله
إلـى : مديري المدارس الملحق بها فصول تربية فكرية وفقهم الله
من : مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض " بنين "
بشـأن: تسـهيل مهمة باحث

السـلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

بنـاء على تعميم معالي الوزير رقم ٥٥/٦١٠ وتاريخ ١٤١٦/٩/١٧هـ القاضي بتفويض الإدارات العامة للتربية والتعليم بإصدار خطابات السماح للباحثين بإجراء البحوث والدراسات ، وبناء على خطاب سعادة مدير عام التربية الخاصة رقم ٢٧/١٧١٧٨٢ وتاريخ ١٤٢٩/٤/٣هـ بشأن تسهيل مهمة الباحث / **حسين بن علي المالكي** ــ أحد طلاب الدراسات العليا بكلية التربية / جامعة الملك سعود ــ بإجراء دراسة بعنوان: ((**مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية بالرياض**)) ، وتتطلب الدراسة تطبيق أداة البحث على عينة من **طلاب التربية الفكرية بواسطة معلميهم** .

ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة ، نأمل تسهيل مهمة الباحث **مع ملاحظة أن الباحث يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ولا يعني سماح الإدارة العامة للتربية والتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها .**

والله يحفظكم ويرعاكم ،،،،

د. عبدالعزيز بن محمد الدبيان

ملحق رقم (٤) مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي: نسخة المقابلة "الصورة المسحية".

ترجمة وإعداد العتيبي، بندر (٢٠٠٤).

مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي

VINELAND ADAPTIVE BEHAVIOR SCALE

"سارا سبارو، دافيد بالا، دومينك شيكشيتي"

صورة معدلة ومنقحة لمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي

تأليف إدجار دول

نسخة المقابلة
"الصورة المسحية"

ترجمة وإعداد

د. بندر ناصر العتيبي
قسم التربية الخاصة
كلية التربية
جامعة الملك

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي

"نسخـــة المقابلـــة"
(الصورة المسحية)

"إستمارة الإجابة"

بيانات خاصة بالطفل

الاسم:________________________ الجنس___________

المدرسة:______________________ المنطقة:__________

المستوى التعليمي:______________________________________

التشخيص:______________________ نسبة الذكاء:__________

	اليوم	الشهر	السنة
تاريخ المقابلة	___	___	___
تاريخ الميلاد	___	___	___

مصدر المعلومات

الاسم:________________________ الجنس:____________

العلاقة بالمفحوص:______________

الباحث:______________ الجنس:_________ الوظيفة:___________

تعليمات عامة

تتضمن هذه الطبعة من مقياس فاينلاند على مجموعة من العبارات التي تقيس بعض أبـــعاد السلوك التكيفي. عند القيام بتطبيق المقياس لابد أن يكون الفاحص على معرفة بعمر المفحوص لكي يبدأ في كل مجال من مجالاته بالبند المطابق لهذا العمر. المطلوب من الفاحص قراءة كل عبـــــارة وإختيار الاجابة التى تتناسب وتتطابق مع سلوك الطفل. الرجاء إختيار الدرجة ووضعها في المربـــع الداخلي الخاص بكل عبارة. وقد وزعت الدرجات كما يلي:

٢= نعم، عادة　　　١= أحياناً　　　٠= لا، أبدا

م= لم تسنح الفرصة　　　ع= لاأعرف

مثال يوضح تقدير الدرجة المناسبة:

(يقرأ على الاقل عشر كلمات بصوت عادي)

هذه إحدى عبارات البعد الفرعي "القراءة والكتابة" من أبعاد "التواصل" الموجودة ضمن هذه الاستمارة. فإذا كان المفحوص يستطيع قراءة عشر كلمات بصوت عادي، فيمكنك وضع الدرجة"٢" وإذا كان يستطيع ذلك أحياناً فيمكنك وضع الدرجة "١". أما إذا لم يكن يستطيع قراءة عشر كلمات فيمكنك وضع الدرجة "٠".

أما اذا لم تسنح لك الفرصة لملاحظة السلوك الذي تقيسه العبارة فيمكنك وضع الرمز (م)، أما إذا لم تكن تعرف عدد الكلمات التي يستطيع الطفل قراءتها فيمكنك وضع الرمز (ع).

من المهم تكوين " قاعدة " و " سقف" لكل مجال من مجالات المقياس اعتمادا على إجابات المفحوص. فاذا تكرر حصول المفحوص على درجة "٢" في سبعة بنود متتالية فان ذلك يشكل قاعدة المجال. من ناحية اخرى فانه اذا تكرر حصوله في نفس المجال على درجة صفر في سبعة بنود متتالية فان ذلك يشكل سقف المجال.

البعد الأول : التواصل

٢) نعم، عادة　　　صفر) لا. أبدا
١)أحيانا　　　م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

			اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية	القراءة و الكتابـة
١>	١	يحرك عينيه وراسه نحو الصوت.	□		
	٢	يستمع للحظة على الاقل عندما يتحدث معه من يقوم برعايته.	□		
	٣	يبتسم استجابة لحضور من يقوم برعايته.		□	
	٤	يبتسم استجابة لحضور شخص مألوف لديه غير الذي يقوم برعايته.		□	
	٥	يرفع ذراعيه استجابة لحضور من يقوم برعايته "تعال هنا، أو قف"	□		
	٦	يتصرف بشكل يدل على فهمه لما تعنيه كلمة لا.	□		
	٧	يقلد أصوات الكبار بعد سماعهم مباشرة.		□	
	٨	يظهر بوضوح فهمه لعشر كلمات على الأقل.	□		
١.	٩	يقوم بالحركات المناسبة التي تعبر عن "نعم" و "لا" و "لا أريد".		□	
	١٠	يصغي بانتباه للتعليمات.	□		
	١١	يتصرف بشكل يدل على فهمه لما تعنيه "نعم، موافق"	□		
	١٢	ينفذ التعليمات التي تتطلب تصرفا مثل "هات اللعبة" "تعال"	□		
	١٣	يشير على نحو صحيح الى جزء واحد رئيسي في جسمه على الأقل عندما يطلب منه "الرأس، الذراع".	□		
	١٤	يستخدم الاسم الأول والكنية للأقرباء والأصدقاء أو الزملاء أو يعطي أسماءهم عندما يطلب منه.		□	
	١٥	يستخدم عبارات تتضمن أسماء وأفعالا.		□	
	١٦	يسمي على الأقل عشرين شيئا مألوف بدون أن يسأل. لاتصحح رقم (١)		□	
	١٧	يستمع إلى قصة لمدة خمس دقائق على الأقل.	□		
	١٨	يشير إلى تفضيله عندما تتاح له حرية الاختيار بين عدة أشياء.		□	
٢.	١٩	ينطق خمسين كلمة مألوفة على الأقل. لاتصحح رقم (١)		□	
	٢٠	يستطيع التعبير عن خبراته بشكل تلقائي وبكلمات بسيطة.		□	

البعد الأول : التواصل

٢) نعم، عادة — صفر) لا. أبدا

١)أحيانا — م) لم تسنح الفرصة

ع)لا أعرف

	م	العبارة	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية	القراءة والكتابة
	٢١	ينقل رسائل لفظية بسيطة للآخرين		☐	
	٢٢	يستخدم جمل تتكون من أربع كلمات او أكثر .		☐	
	٢٣	يشير على نحو صحيح الى كل اجزاء جسمه عندما يسأ ل. لاتصحح رقم (١)	☐		
	٢٤	ينطق على الاقل مئة كلمة مفهومة. لاتصحح رقم (١)		☐	
	٢٥	يتكلم باستخدام جملة مفيدة.		☐	
	٢٦	يستخدم في عباراته أو جمله كلمات بها "أل" التعريف .		☐	
	٢٧	ينفذ التعليمات التى تستخدم صيغة "اذا" الشرطية.	☐		
	٢٨	يذكر اسمه واسم عائلته عندما يطلب منه ذلك.		☐	
	٢٩	يسأل أسئلة تبدأ " بماذا، أين، من، لماذا، متى".		☐	
٤،٣	٣٠	يستطيع ان يحدد الشئ الاكبر من شيئين غير موجودين امامه.		☐	
	٣١	يستطيع ان يربط بشكل تفصيلي بين عدة خبرات عندما يطلب منه ذلك.		☐	
	٣٢	يستخدم في عباراته كلما ت "خلف" أو "بين".		☐	
	٣٣	يستخدم "حول" كظرف مكان في عبارة.		☐	
	٣٤	يستخدم في عباراته كلما ت "لكن" و "أو"		☐	
	٣٥	ينطق بوضوح بدون احلال أو ابدال.		☐	
	٣٦	لديه القدرة على حكاية قصة شعبية أو نكته طويلة أو مشهد تلفزيوني		☐	
٥.	٣٧	يكتب كل حروف الهجاء من الذاكرة.			☐
	٣٨	يقرأ على الاقل ثلاث كلمات شائعة.			☐
	٣٩	يذكر تاريخ ميلاده باليوم والشهر عندما يسأل		☐	
	٤٠	يستخدم صيغة الجمع الشاذة – التكسير.		☐	

البعد الأول : التواصل

٢) نعم، عادة — صفر) لا. أبدا
١)أحيانا — م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

			اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية	القراءة والكتابة
٦.	٤١	يكتب اسمه الاول والاخير.			□
	٤٢	يذكر هاتف المنزل عندما يسأل.		□	
	٤٣	يستطيع اعطاء عنوانه كاملاً بما فيه اسم المدينة والمنطقة عندما يسأ ل		□	
	٤٤	يقرأ على الاقل عشر كلمات بصوت عادي.			□
	٤٥	يكتب على الأقل عشر كلمات من الذاكرة.			□
	٤٦	يعبر عن افكاره بأكثر من طريقة وبدون مساعدة.		□	
	٤٧	يقرأ قصة بسيطة بصوت مرتفع.			□
٨،٧	٤٨	يكتب جملة بسيطة تتكون من ثلاث أو اربع كلمات.			□
	٤٩	يتابع حديثا عاما في المدرسة أو خارجها لمدة تزيد عن ١٥ دقيقة.			□
	٥٠	يبادر بالقراءة بمفرده.			□
	٥١	يقرا من الكتاب الى مستوى الصف الثاني الابتدائي على الاقل.			□
	٥٢	يرتب الكلمات ترتيبا ابجديا حسب الحرف الاول.			□
	٥٣	يكتب خطابات قصيرة أو رسائل.			□
٩.	٥٤	يصف للاخرين الاماكن التى يحتاج الوصول اليها السير في اتجاهات متعددة.		□	
	٥٥	يكتب موضوعات ذات مستوى اولى بسيط. لاتصحح رقم (١)			□
	٥٦	يقرا من الكتاب الى مستوى الصف الرابع الابتدائي على الاقل.			□
	٥٧	يكتب الكلمات بشكل مترابط ومتصل في معظم الاحيان. لاتصحح رقم (١)			□
١٠-١٨	٥٨	يستخدم القاموس.			□
	٥٩	يستخدم الفهارس في الكتب التى يقراءها.			□
	٦٠	يكتب موضوعات الانشاء.			□

البعد الأول : التواصل				
	٢) نعم، عادة صفر) لا. أبدا ١)أحيانا م) لم تسنح الفرصة ع)لا أعرف	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية	القراءة والكتابة
٦١	يكتب العنوان على مظاريف الخطابات بدقة.			☐
٦٢	يستخدم قوائم المفردات من الكتب.			☐
٦٣	يقرأ قصص الكبار في الجرائد. (يمكن اعطاء الدرجة م)			☐
٦٤	لديه اهداف بعيدة المدى ويصف بالتفصيل خطط للوصول الى هذه الاهداف.		☐	
٦٥	يقرأ مجلات الكبار أو قصص المجلات الأسبوعية (يمكن اعطاء الدرجة م)			☐
٦٦	يكتب خطابات تتعلق بالعمل.			☐

مجموع كل بعـــد			
مجموع (م) الكلي			
مجموع (ع) الكلي			
المجموع الكلي للنقاط			

البعد الثاني: مهارات الحياة اليومية

٢) نعم، عادة   صفر) لا. أبدا
١)أحيانا   م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

			المهارات الذاتية	الانشطة المنزلية	المهارات المجتمعية
١>	١	يظهر توقعه للغذاء عند رؤية الرضاعة أو الأكل.	☐		
	٢	يفتح فمه عندما تقدم له ملعقة.	☐		
	٣	يأخذ الاكل من الملعقة بالفم.	☐		
	٤	يمص أو يمضغ رقائق القمح (كورن فليكس).	☐		
	٥	يأكل الطعام الجامد (الشيكولاته والموز وغيرهما).	☐		
١	٦	يشرب من الكوب بدون مساعدة.	☐		
	٧	يتناول طعامه بنفسه بدون مساعدة.	☐		
	٨	يفهم ان الأشياء الساخنة خطرة.			☐
	٩	يعبر عن بلل أو اتساخ في ملابسه بالإشارات او الصوت.	☐		
	١٠	يمص باستخدام المزاز .	☐		
	١١	يسمح برضاء لمن يقوم برعايته بتنظيف انفه.	☐		
	١٢	يخلع الجاكيت او القميص بدون مساعدة.	☐		
.٢	١٣	يأكل بالملعقة دون ان يتسخ.	☐		
	١٤	يبدي رغبة في تغيير الملابس عندما تكون مبتلة أو قذرة.	☐		
	١٥	يتبول في الحمام باستخدام كرسي الحمام.	☐		
	١٦	يستحم بمساعدة شخص آخر.	☐		
	١٧	يتبرز في الحمام باستخدام كرسي الحمام.	☐		
	١٨	يطلب استخدام الحمام.	☐		
	١٩	يرتدي بنطلون له حزام مطاطي.	☐		
	٢٠	يدرك معنى قيمة النقود.			☐

البعد الثاني: مهارات الحياة اليومية

٢) نعم، عادة　　　صفر) لا. أبدا

١)أحيانا　　　م) لم تسنح الفرصة

ع)لا أعرف

	الرقم	البند	المهارات الذاتية	الانشطة المنزلية	المهارات المجتمعية
	٢١	يضع حاجياته في ألاماكن المخصصة عندما يطلب منه ذلك.		☐	
.٣	٢٢	يتحكم في عملية التبول ليلا.	☐		
	٢٣	يشرب الماء من الحنفية (الصنبور) دون مساعدة.	☐		
	٢٤	ينظف أسنانه دون مساعدة　　لاتصحح رقم (١)	☐		
	٢٥	يدرك وظيفة الساعة سواء العادية أو الرقمية.			☐
	٢٦	يساعد بالأعمال المنزلية الخفيفة عندما يطلب منه ذلك.		☐	
	٢٧	يغسل ويجفف وجهه دون مساعدة.	☐		
	٢٨	يلبس الحذاء في القدم الصحيح دون مساعدة.	☐		
	٢٩	يجيب على الهاتف بطريقة مناسبة.　　يمكن اعطاء الدرجة (م)			☐
	٣٠	يقوم بارتداء ملابسه بمفرده ماعدا رباط الحذاء.	☐		
.٤	٣١	يستدعي للهاتف الشخص المطلوب أو يجيب بأنه غير موجود.			☐
	٣٢	يذهب الى الحمام عند الحاجة دون أن يذكره أو يساعده احد. لاتصحح رقم (١)	☐		
	٣٣	ينظر الى جانبي الطريق قبل عبوره الشارع أو الطريق.			☐
	٣٤	يضع الملابس النظيفة جانبا دون مساعدة عندما يطلب منه ذلك.		☐	
	٣٥	ينظف انفه دون مساعدة　　لاتصحح رقم (١)	☐		
	٣٦	ينظف الأدوات المنزلية القابلة للكسر.		☐	
	٣٧	يجفف نفسه بالمنشفة دون مساعدة.	☐		
	٣٨	يقفل جميع أزرار ملابسه.　　لاتصحح رقم (١)	☐		
.٥	٣٩	يساعد في تحضير الطعام الذي يحتاج إلى خلط عند الإعداد.		☐	
	٤٠	يعي خطورة قبوله للتوصيل أو الطعام أو النقود من شخص غريب.			☐

البعد الثاني: مهارات الحياة اليومية

٢) نعم، عادة　　　صفر) لا. أبدا
١)أحيانا　　　م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

			المهارات الذاتية	الانشطة المنزلية	المهارات المجتمعية
	٤١	يربط حذاءه دون مساعدة. لا تصحح رقم (١)	☐		
	٤٢	يغتسل و يستحم دون مساعدة	☐		
	٤٣	ينظر إلى جانبي الطريق قبل عبوره الشارع أو الطريق بمفرده.			☐
	٤٤	يغطي انفه وفمه عند الكحة أو العطس.	☐		
٦.	٤٥	يبادر بالاتصال بالآخرين بواسطة الهاتف.			☐
	٤٦	يلتزم بإشارات المرور وبإشارات المشاة. يمكن إعطاء الدرجة (م)			☐
	٤٧	يرتدي ملابسه بالكامل بما في ذلك لبس الحذاء وربط الأزرار.لاتصحح رقم(١)	☐		
	٤٨	يرتب سريره عندما يطلب منه ذلك.		☐	
	٤٩	يعرف ماهو اليوم الحالي من الأسبوع عندما يطلب منه ذلك.			☐
	٥٠	يربط حزام السلامة في السيارة دون الاعتماد على الآخرين.			☐
٧.	٥١	يعرف قيمة العملات المعدنية (الريال، القرش، الهللة).			☐
	٥٢	يستخدم الأدوات الأساسية (المطرقة، الكماشة، المفك....الخ)		☐	
	٥٣	يعرف شمال ويمين شخص أخر.			☐
	٥٤	يعد ويرتب طاولة الطعام عندما يطلب منه و بدون مساعدة.		☐	
٨.	٥٥	يكنس الأرض ويمسح البلاط دون مساعدة عندما يطلب منه ذلك.		☐	
	٥٦	يستخدم أرقام هواتف الطوارى عند الحاجة. يمكن إعطاء الدرجة (ع)			☐
	٥٧	يطلب لنفسه وجبة كاملة في المطعم. يمكن إعطاء الدرجة (ع)			☐
	٥٨	يعرف تاريخ اليوم عندما يسأل عنه.			☐
	٥٩	يلبس الملابس الملائمة حسب توقعاته لتغيرات الطقس.	☐		
	٦٠	يتجنب الأشخاص المصابين بالأمراض المعدية دون الحاجة لتذكيره.	☐		

البعد الثاني: مهارات الحياة اليومية

٢) نعم، عادة　　صفر) لا. أبدا
١)أحيانا　　م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

			المهارات الذاتية	الأنشطة المنزلية	المهارات المجتمعية
٩-١٠	٦١	يحدد الوقت بزيادة الخمس دقائق.			☐
	٦٢	يهتم بتصفيف شعره دون أن يذكره أحد ودون مساعدة. لاتصحح رقم (١)	☐		
	٦٣	يستخدم الفرن أو المايكروويف عند عمل الأشياء البسيطة.		☐	
	٦٤	يستخدم أدوات النظافة (منظفات المنزل) بدقة وبطريقة صحيحة.		☐	
١١-١٢	٦٥	يحسب بدقة ما تبقي من نقود بعد الشراء بمبلغ يزيد عن الريال.			☐
	٦٦	يستخدم التليفون لإجراء المكالمات وبدون مساعدة. يمكن إعطاء (م)			☐
	٦٧	يقلم أظافره دون أن يذكره أحد ودون مساعدة. لاتصحح رقم(١)	☐		
	٦٨	يعد الأطعمة التي تحتاج الى خلط وطهي بدون مساعدة.		☐	
	٦٩	يستطيع استخدام هاتف العملة. يمكن إعطاء (م)			☐
١٣-١٥	٧٠	يرتب غرفته الخاصة دون ان ينبه الى ذلك.		☐	
	٧١	يدخر نقودا لشراء شئ ويقوم بشراء شيئا محببا إلى نفسه.			☐
	٧٢	يهتم بصحته العامة.	☐		
١٦	٧٣	يرتب سريره الخاص ويغير المفرش بشكل روتيني. اتصحح رقم (١)		☐	
	٧٤	يرتب غرف الغير بانتظام دون ان يطلب منه ذلك.		☐	
	٧٥	يقوم بالإصلاحات المنزلية المعتادة وبأعمال الصيانة دون أن يطلب منه ذلك.		☐	
١٧-١٨	٧٦	يخيط الأزرار والمشابك في الملابس عندما يطلب منه ذلك.		☐	
	٧٧	يعد ميزانية لمصروفات الأسبوع.			☐
	٧٨	يستطيع أن ينظم شؤونه المالية بدون مساعدة.			☐
	٧٩	يعمل ويحضر الوجبة الرئيسية دون مساعدة.		☐	
	٨٠	يصل إلى عمله في الموعد المحدد.			☐

البعد الثاني: مهارات الحياة اليومية

٢) نعم، عادة　　صفر) لا. أبدا
١)أحيانا　　م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		المهارات الذاتيـــة	الأنشطة المنزلية	المهارات المجتمعية
٨١	يهتم بشكله وملابسه الخاصة دون أن ينبه أحد الى ذلك. لا تصحح رقم (١)		☐	
٨٢	يبلغ رئيسه في العمل إذا كان سيتأخر في الوصول إلى العمل.			☐
٨٣	يبلغ رئيسه في العمل عندما يتغيب بسبب المرض.			☐
٨٤	ينظم راتبه طبقا لمصروفاته الشهرية.			☐
٨٥	يخيط بعض الأشياء البسيطة في ملابسه دون مساعدة أو تنبيه.		☐	
٨٦	يتحمل بمسؤولية كاملة واجبات القيام بعمل منتظم. لا تصحح رقم (١)			☐
٨٧	له حساب جاري في البنك ويستخدمه استخداما مسئولا.			☐
	مجموع كـل بعـــد			
	مجموع (م) الكلي			
	مجموع (ع) الكلي			
	المجموع الكلي للنقاط			

البعد الثالث: التنشئة ألاجتماعية					
		٢) نعم، عادة صفر) لا. أبدا ١)أحيانا م) لم تسنح الفرصة ع)لا أعرف	العلاقات الشخصية المتبادلة	وقت الراحة والترفيه	المسايرة
١>	١	ينظر الى وجه الشخص الذي يقوم برعايته.	☐		
	٢	يستجيب لصوت الشخص الذي يقوم برعايته والأشخاص الآخرين.	☐		
	٣	يفرق بين الشخص الذي يقوم برعايته والأشخاص الآخرين.	☐		
	٤	يظهر اهتماما بالأشياء الجديدة أو الأشخاص الجدد.		☐	
	٥	يعبر عن عاطفتين أو أكثر مثل الرضا أو الحزن أو الخوف.	☐		
	٦	يتوقع عندما يرى من يقوم برعايته أن يرفعه الى أعلى.	☐		
	٧	يظهر عاطفة للناس المألوفين.	☐		
	٨	يظهر اهتماما تجاه الأشخاص والأطفال غير الإخوان.		☐	
	٩	يصل الى الأشخاص المألوفين.	☐		
	١٠	يلعب بالدمى أو الأشياء الأخرى بمفرده أو مع الآخرين.		☐	
	١١	يمارس الألعاب التي بها تفاعل بسيط مع الأطفال الآخرين.		☐	
	١٢	يستخدم بعض أدوات المنزل ليلعب بها.		☐	
	١٣	يبدي اهتماما بأنشطة الآخرين.		☐	
	١٤	يقلد بعض حركات الكبار (إشارة السلام، التصفيق).	☐		
١-٢	١٥	يضحك أو يبتسم بشكل مناسب كاستجابة لعبارات مشجعة.	☐		
	١٦	ينادي اثنين من المعروفين على الأقل بأسمائهم.	☐		
	١٧	يبدي رغبة في إرضاء من يقوم برعايته.	☐		
	١٨	يشارك على الأقل في لعبة أو نشاط واحد مع الآخرين.		☐	
	١٩	يقلد بعض الأعمال المعقدة بعد ساعات من مشاهدته لشخص يؤديها أمامه.	☐		
	٢٠	يقلد عبارات الكبار التي سمعها في مناسبات سابقة.	☐		

البعد الثالث: التنشئة ألاجتماعية

٢) نعم، عادة　　صفر) لا. أبدا
١)أحيانا　　م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

			العلاقات الشخصية المتبادلة	وقت الراحة والترفيه	المسايرة
	٢١	يشارك في الألعاب الإيهامية (استخدام العصى كسيف) بمفرده أو مع الآخرين		☐	
٣.	٢٢	يبدي تفضيلا لبعض الأصدقاء دون الآخرين.	☐		
	٢٣	يقول لو سمحت عندما يطلب شيئا.			☐
	٢٤	تظهر عليه مشاعر السعادة،الخوف، الحزن، أو الغضب.	☐		
	٢٥	يّعرُف الأشخاص الآخرين بخصائص أخرى غير الاسم عندما يطلب منه ذلك.	☐		
٤.	٢٦	يّشرك الآخرين في اللعب بألعابه الخاصة دون أن يطلب منه ذلك.		☐	
	٢٧	يذكر برنامج تلفزيوني أو أكثر عندما يطلب منه ويحدد اليوم والقناة.		☐	
	٢٨	يتبع قوانين الألعاب البسيطة دون ان يطلب منه ذلك.		☐	
	٢٩	لديه صديق مفضل.	☐		
	٣٠	يلتزم بأنظمة المدرسة أو المؤسسة.			☐
٥.	٣١	يستجيب لفظيا وإيجابيا لتشجيع الآخرين.	☐		
	٣٢	يعتذر عن أخطائه غير المقصودة.			☐
	٣٣	لديه مجموعة من الأصدقاء.	☐		
	٣٤	يتبع قواعد وقوانين المجتمع.			☐
٦.	٣٥	يمارس ألعاب الورق أو الألعاب التى تحتاج إلى مهارة واتخاذ قرار		☐	
	٣٦	لا يتحدث والطعام في فمه.			☐
	٣٧	لديه صديق من نفس الجنس (ذكر- أنثى) مفضل على غيره.	☐		
	٣٨	يستجيب بطريقة مناسبة عندما تقدمه لأشخاص غرباء.			☐
٧- ٨	٣٩	يبادر بشراء ألعاب أو هدايا لمن يقوم برعايته أو أحد أفراد الأسرة.	☐		
	٤٠	يحفظ الأسرار ويكتمها لأكثر من يوم.			☐

البعد الثالث: التنشئة ألاجتماعية

٢) نعم، عادة　　　صفر) لا. أبدا
١)أحيانا　　　م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

			العلاقات الشخصية المتبادلة	وقت الراحة والترفيه	المسايرة
	٤١	يعيد الألعاب أو الممتلكات المستعارة وكذلك النقود أو الكتب لزملائه.			☐
	٤٢	ينهى المحادثة مع الآخرين بطريقة مناسبة.			☐
٩.	٤٣	يلتزم بتنظيم الوقت الذي يضعه لم من يقوم برعايته.			☐
	٤٤	يمتنع عن القول أو السؤال الذي يحرجه أو يؤذي الآخرين.			☐
	٤٥	يتحكم في الغضب أو شعور الاذى عندما يرفض الآخرون آراءه.			☐
	٤٦	يكتم الأسرار ويحتفظ بها لفترات طويلة.			☐
١٠-١١	٤٧	يستخدم الآداب المناسبة للمائدة دون حاجة الى أخباره. لاتصحح رقم (١)			☐
	٤٨	يشاهد التلفزيون أو يستمع للراديو للحصول على معلومات تهمه.		☐	
	٤٩	يذهب إلى بعض الأنشطة المسائية المدرسية عندما يصطحبه أحد الكبار.		☐	
	٥٠	يستطيع تقدير عواقب تصرفاته قبل اتخاذ قرارات فيها.			☐
	٥١	يعتذر عن سلوكه الخاطئ أو أحكامه الخاطئة.			☐
١٢-١٤	٥٢	يتذكر المناسبات الخاصة بأفراد عائلته وأصدقائه المقربين.	☐		
	٥٣	يبادر بالحوار حول موضوعات لها أهمية خاصة لدى الآخرين.	☐		
	٥٤	له هواية من الهوايات.		☐	
	٥٥	يعيد النقود لمن يقوم برعايته والتي إستدانها منه			☐
	٥٦	يستجيب للتلميحات أو الإشارات غير المباشرة في المحادثة.	☐		
١٥ <	٥٧	يشارك في الأنشطة الرياضية خارج المدرسة. يمكن إعطاء الدرجة (ع)		☐	
	٥٨	يشاهد التلفزيون أو يستمع للراديو بشكل يومي لمتابعه أشياء تهمه.		☐	
	٥٩	يلتزم بالمواعيد التي يأخذها.			☐
	٦٠	يشاهد الأخبار أو يستمع إليها في الراديو بشكل مستقل.		☐	

البعد الثالث: التنشئة ألاجتماعية

٢) نعم، عادة   صفر) لا. أبدا
١)أحيانا   م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		العلاقات الشخصية المتبادلة	وقت الراحة والترفيه	المسايرة
٦١	يذهب إلى بعض الأنشطة المدرسية المسائية بدون وجود أحد الكبار معه.		☐	
٦٢	يذهب الى مناسبات مسائية خارج المدرسة دون إشراف احد الكبار.		☐	
٦٣	ينتمي إلى نادي للكبار أو إلى جمعية للخدمات الاجتماعية.	☐		
٦٤	يذهب إلى الحفلات أو المناسبات العامة التي يحضرها الكثير من الناس.	☐		
٦٥	يذهب في رحلات جماعية.	☐		
	مجموع كـــل بعــــد			
	مجموع (م) الكلي			
	مجموع (ع) الكلي			
	المجموع الكلي للنقاط			

البعد الرابع: المهارات الحركية

٢) نعم، عادة		صفر) لا. أبدا
١)أحيانا		م) لم تسنح الفرصة
		ع)لا أعرف

	م	البند	العضلات الكبيرة	العضلات الدقيقة
١>	١	يبقي رأسه منتصبا لمدة ١٥ ثانية على الأقل بدون مساعدة عندما يحمل في وضع رأسي.	☐	
	٢	يجلس لمدة دقيقة واحدة على الأقل عن طريق المساعدة.	☐	
	٣	يلتقط شيئا صغيرا بيده بأي طريقة ممكنة.		☐
	٤	ينقل شيئا من يد إلى اليد الأخرى.		☐
	٥	يلتقط شيئا بإبهامه والأصابع الأخرى.		☐
	٦	يرفع نفسه لوضع الجلوس ويبقى دون مساعدة دقيقة على الأقل.	☐	
	٧	يزحف على الأرض على اليدين والركبتين دون ان تلمس معدته الأرض.	☐	
	٨	يفتح الباب الذي يحتاج الدفع أو السحب.		☐
.١	٩	يدحرج الكرات عندما يكون جالسا.	☐	
	١٠	يمشي بطريقة بدائية في التجول.	☐	
	١١	يقفز داخل وخارج السرير ويستند الى كرسي الكبار.	☐	
	١٢	يتسلق على جهاز لعب منخفض.	☐	
.٢	١٣	يشخبط بالقلم أو الطباشير على سطح مناسب للكتابة.		☐
	١٤	يصعد السلالم واضعا كلتا الرجلين على الدرج.	☐	
	١٥	ينزل السلالم للأمام واضعا كلتا الرجلين على الدرج.	☐	
	١٦	يجري بسهولة مع تغيير السرعة والاتجاه.	☐	
	١٧	يفتح الباب بواسطة سحب مقبض الباب.		☐
	١٨	يقفز فوق شيئا صغير.	☐	
	١٩	يستطيع فتح أو قفل الأدوات التي تحتاج إلى لف.		☐
	٢٠	يحرك الدراجة أو أي لعبة بثلاث عجلات لمسافة (٦) أقدام على الأقل.	☐	

البعد الرابع: المهارات الحركية

٢) نعم، عادة   صفر) لا. أبدا
١)أحيانا   م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		العضلات الكبيرة	العضلات الدقيقة
٢١	يثب على رجل واحدة مرة على الأقل وهو ممسك بشخص آخر أو أي شئ ثابت دون ان يقع.	☐	
٢٢	يبني شكلا ثلاثي الأبعاد باستخدام خمس مكعبات على الأقل.		☐
٢٣	يفتح ويقفل المقص بيد واحدة.		☐
٢٤	ينزل السلالم بتبديل الأرجل دون مساعدة.	☐	
٢٥	يتسلق على جهاز لعب عالي أو مرتفع.	☐	
٢٦	يقطع بالعرض ورقة باستخدام المقص.		☐
٢٧	يثب للأمام على رجل واحدة ثلاث مرات على الأقل دون أن يفقد توازنه. لا تصحح رقم (١)	☐	
٢٨	يكمل مجموعة مكعبات من ست قطع. لا تصحح رقم (١)		☐
٢٩	يرسم أكثر من شكل مألوف بالقلم أو بالألوان.		☐
٣٠	يستخدم المقص في قص خط مرسوم على ورقة.		☐
٣١	يستخدم الممحاة دون أن يمزق الورقة.		☐
٣٢	يقفز للأمام على رجل واحدة بسهولة.	☐	
٣٣	يفتح الأقفال بالمفتاح.		☐
٣٤	يقص أشياء معقدة بالمقص.		☐
٣٥	يمسك بكرة تلقي إليه من بعد عشرة أقدام حتى ولو أقتضى الأمر التحرك لمسكها.	☐	
٣٦	يركب الدراجة دون عجلات التدريب، ودون أن يسقط.	☐	

٣-٤

٥.

مجموع كـل بعـــد		
مجموع (م) الكلي		
مجموع (ع) الكلي		
المجموع الكلي للدرجات		

البعد الخامس: السلوك غير التكيفي

٢) نعم، عادة ‏ ‏ صفر) لا. أبدا
١)أحيانا ‏ ‏ م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		الجزء الاول
١	يمص الإبهام والأصابع.	
٢	معتمد على الآخرين بشدة.	
٣	ينسحب بعيدا.	
٤	يبلل الفراش.	
٥	يعاني من اضطرابا في ألأكل.	
٦	يعاني من اضطرابا في النوم.	
٧	يقضم أظافره.	
٨	يتجنب الذهاب الى المدرسة.	
٩	يبدى قلقا بالغا.	
١٠	لديه لزمات (حركات وتقلصات لاإرادية).	
١١	يضحك أو يبكي بسهولة بالغة.	
١٢	يملك قدرة ضعيفة على تركيز نظره إتجاه شئ محدد.	
١٣	يعاني من كآبه شديدة.	
١٤	يطحن (يجرش) أسنانه خلال الليل أو النهار.	
١٥	مندفع للغاية	
١٦	يعاني من ضعف في التركيز والانتباه	
١٧	لديه نشاط زائد.	
١٨	متقلب مزاجياً	
١٩	يميل للمخالفة والمعارضة.	
٢٠	يتهكم على الآخرين ويضايقهم.	

البعد الخامس: السلوك غير التكيفي

٢) نعم، عادة   صفر) لا. أبدا
١)أحيانا   م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		الجزء الاول
٢١	يبدي عدم الاحترام والتقدير.	
٢٢	يكذب أو يغش أو يسرق.	
٢٣	يميل بشدة الى الاعتداء البدني.	
٢٤	يحلف في مواقف غير مناسبة	
٢٥	يهرب.	
٢٦	عنيد أو كئيب.	
٢٧	يتهرب من المدرسة أو العمل.	

الجزء الثاني:
ملاحظة: هذا الجزء مخصص فقط للأفراد الذين سيقارنون مع المجموعات المعيارية الإضافية.

		الجزء الثاني
٢٨	يبدي عدم الاحترام والتقدير.	
٢٩	يكذب أو يغش أو يسرق.	
٣٠	يميل بشدة الى الاعتداء البدني.	
٣١	يحلف في مواقف غير مناسبة.	
٣٢	يهرب	
٣٣	عنيد أو كئيب	
٣٤	يتهرب من المدرسة أو العمل.	
٣٥	غير واعي لما يحدث حوله.	
٣٦	يهتز للامام وإلى الخلف عندما يكون جالساً أو واقفاً	

المجموع الكلي للدرجات	
مجموع (م) الكلي	
مجموع (ع) الكلي	

استمـارة خلاصة النتـائج لمقياس
فاينـلانـد للسلـوك التكيـفي

"نسخـــة المقابلـــــة"
(الصورة المسحية)

***مقياس فينلاند للسلوك التكيفي*: نسخـة المقابلـة**
(الصوره المسحية)

اسم المفحوص:________________________ العمر الزمني:____________
تاريخ المقابلة:__________________ ________

أبعـاد المقيـاس	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	التساعي	مستوى السلوك	العمر المكافئ
	ملـــخص الدرجـــــات				
الاستقبالية					
التعبيريـــة					
القراءة والكتابة					
بعـد التــــواصل					
الأنشطة الذاتيـــة					
الأنشطة المنزليـــة					
الأنشطة المجتمعية					
مهارات الحياة اليومية					
العلاقة مع الآخرين					
الراحة والترفيه					
المسايره					
التنشئة الاجتماعـــية					
العضلات الكبيرة					
العضلات الدقيقة					
بعد المهارات الحركية					
مجموع الدرجات المعيارية للأبعاد					
مجمــوع السلوك التكيفي					

ملحق رقم (5) المعاهد والبرامج المشاركة في الدراسة (مدينة الرياض).

ملحق رقم (5)

المعاهد والبرامج المشاركة في الدراسة (مدينة الرياض).

المعهد / البرنامج	الموقع
معهد التربية الفكرية للبنين / شرق	الروابي
معهد التربية الفكرية للبنين / غرب	عليشة
فصول التربية الفكرية بمدرسة الأنصار الابتدائية	الدار البيضاء
فصول التربية الفكرية بمدرسة منى الابتدائية	العزيزية
فصول التربية الفكرية بمدرسة ابن البيطار الابتدائية	المروج
فصول التربية الفكرية بمدرسة الجهاد الابتدائية	الخليج
فصول التربية الفكرية بمدرسة ابن حزم الابتدائية	العريجا
فصول التربية الفكرية بمدرسة ابن الطفيل الابتدائية	سلطانة